

Relatos biográficos de professores/educadores de adultos

A ação das Coordenações Concelhias no âmbito do Plano Integrado de Desenvolvimento Regional (PIDR) do Nordeste Algarvio – Volume I

Joaquim Matias Pastagal do Arco

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADOR : *António Fragoso*

ÉVORA, NOVEMBRO DE 2015



Relatos biográficos de professores/educadores de adultos

A ação das Coordenações Concelhias no âmbito
do Plano Integrado de Desenvolvimento Regional (PIDR) do
Nordeste Algarvio – Volume I

Joaquim Matias Pastagal do Arco

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADOR : *António Fragoso*

ÉVORA, NOVEMBRO DE 2015



VOLUME I

DEDICATÓRIA:

À memória do meu pai,
meu melhor amigo



AGRADECIMENTOS

Uma investigação no âmbito de um doutoramento é um trabalho individual que não funciona sem uma participação coletiva e colaborativa. Nesta tese sou autor e ator porque interagi com todos os sujeitos da investigação.

Este trabalho só foi possível graça às gentes do nordeste algarvio que me inspiraram para realizar este estudo e, sobretudo aos sujeitos desta investigação com quem interagi durante a década de 80. Um agradecimento muito carinhoso às minhas colegas dos tempos da E.A. (Rosário, Marília, Rosa Forra, Rosa Cabrita; Etelvina, Célia, Maria João, Teresinha) que comigo partilharam vários momentos daquela experiência maravilhosa que foi ser agente de educação de adultos no âmbito do PIDR. Sem a sua participação não seria possível realizar este trabalho. Por isso, o meu reconhecimento pela amizade, pela disponibilidade e autenticidade nos relatos biográficos onde deixaram transparecer as recordações-referências que deram sentido às suas histórias de sua vida, bem como a transmissão de conhecimento que permitiu a reflexão sobre as práticas educativas realizadas na serra algarvia.

Finalmente, um agradecimento especial ao meu Orientador Professor Doutor António Fragoso de Almeida, um amigo de longa data que sem me procurar pressionar sempre me sensibilizou para importância de eu ensaiar mais esta experiência, que se foi tornando cada vez mais gratificante à medida que avançava no Trabalho. Nesta fase do meu percurso profissional só mesmo alguém em que eu confiasse muito poderia ser meu Orientador.

Obrigado António pelo que aprendi contigo e, sobretudo por seres um grande amigo!

RESUMO

Esta investigação é centrada nos discursos produzidos por oito professoras que atribuíram sentidos à sua vida e contribuíram para construção de conhecimento sobre a educação de adultos, no contexto do projeto integrado de desenvolvimento regional do nordeste algarvio, na década de 80. Os relatos biográficos revelaram formas e sentidos múltiplos sobre as várias transições biográficas em que as professoras construíram novas identidades de aprendizagem, integraram novos saberes e viveram diferentes contextos de interação humana. A investigação também permitiu caracterizar as diferentes experiências e práticas educativas no campo da educação de adultos. Decorrente das conclusões, damos o nosso contributo através de uma proposta que consideramos estratégica para a reconfiguração e revalorização de uma educação de adultos de raiz humanista e democrática, para todas as pessoas, por forma a provocar a mudança na sociedade em que todos devem ser sujeitos ativos e comprometidos com a transformação social.

ABSTRACT

Biographical Accounts of Teachers / Adult Educators

This investigation is focused on the discourses produced by eight teachers who gave meanings to their lives and contributed to the building of knowledge on adult education, within the project of regional development of the northeast Algarve, during the 80s of the XX century. Their biographical accounts revealed the multiple senses on the various biographical transitions in which teachers built new learning identities, integrated new knowledge and lived different contexts of human interaction. This research also allowed to characterize the different experiences and educational practices in the field of adult education. As a consequence of the conclusions, we built a strategic proposal towards the reshaping and revaluing of adult education. This is a proposal to achieve a concept of democratic adult education inspired in the humanist paradigm, which tries to foster societal change, in which all should be active citizens engaged with social transformation processes.

ÍNDICE GERAL

VOLUME I

DEDICATÓRIA	III
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VI
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS	XV
INTRODUÇÃO.....	1
1. EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL A PARTIR DO SÉCULO XX	12
1.1. INTRODUÇÃO	12
1.2. A AÇÃO EDUCATIVA NA I REPÚBLICA	17
1.3. O ESTADO NOVO E A INACÇÃO EDUCATIVA	22
1.4. 25 DE ABRIL, A FASE REVOLUCIONÁRIA	41
1.5. FASE CONSTITUCIONAL	53
1.6. DÉCADA DE 80, PERÍODO DE REFORMA EDUCATIVA	59
1.7. DÉCADA DE 90, ENTRE A REFORMA E A INOVAÇÃO	74
1.8. SÉCULO XXI, EUROPEIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	90
2. TEORIAS E CAMPOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS	105
2.1. INTRODUÇÃO	105
2.2. CORRENTES TEÓRICAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	111
2.2.1. <i>Pragmatismo</i>	111
2.2.2. <i>Paradigma Humanista</i>	125
2.2.3. <i>Paradigma radical</i>	138
2.3. PERSPETIVAS CONCEITUAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	148
2.3.1. <i>Evolução do conceito de Educação de Adultos a nível internacional</i>	148
2.3.1.1. Educação Permanente	161
2.3.1.2. Aprendizagem ao longo da vida (Lifelong learning).....	174
2.3.1.3. Educação Popular.....	184
2.3.2. <i>Breve síntese da evolução do conceito de Educação de Adultos em Portugal</i>	198
2.4. CAMPOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	214

2.4.1. <i>A problemática do analfabetismo e a alfabetização de adultos</i>	215
2.4.1.1. A problemática do analfabetismo	215
2.4.1.2. O analfabetismo em Portugal	219
2.4.1.3. A alfabetização de adultos como processo de desenvolvimento humano.	222
2.4.1.4. Alfabetização, uma questão de teoria em educação de adultos.....	228
2.4.2. <i>A Animação Sociocultural no contexto da educação de adultos</i>	238
2.4.2.1. Origem e definição do conceito	238
2.4.2.2. A animação sociocultural em Portugal	244
2.4.2.3. A Animação Sociocultural como campo estratégico da E.A.	247
2.4.3. <i>Educação de Adultos e Desenvolvimento Local</i>	256
2.4.3.1. Conceito de Desenvolvimento local	256
2.4.3.2. Desenvolvimento local em Portugal	267
2.4.3.3. Educação de adultos como instrumento de desenvolvimento local	276
3. VIDA DE PROFESSORES.....	291
3.1 INTRODUÇÃO	291
3.2. CICLOS DE VIDA DOS PROFESSORES	293
3.3. A FORMAÇÃO E A REFLEXIVIDADE NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR	298
3.4. CONSTRUIR A PROFISSÃO: PROFESSOR PRIMÁRIO	304
3.4.1. <i>Evolução histórica da profissão professor primário até 1974</i>	304
3.4.2. <i>A profissão professor primário/ ensino básico (1º ciclo), após 1974</i>	312
3.5. PROFESSOR PRIMÁRIO: ARTESÃO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS	318
3.6. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	324
3.7. BIOGRAFICIDADE E TRANSIÇÃO BIOGRÁFICA NA CARREIRA DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS	330
3.8. CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE APRENDIZAGEM DE PROFESSORES PRIMÁRIOS	338
4. CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA.....	345
4.1. INTRODUÇÃO	345
4.2. CONSTRUCTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO	351
4.2.1. <i>Paradigma interpretativo</i>	351
4.2.2. <i>Investigação biográfica</i>	357
4.2.2.1. Abordagem biográfica	357
4.2.2.2. Relato Biográfico como método de investigação	367
4.2.2.3. Entrevista narrativa, estratégia dominante do processo investigativo.....	369
4.2.2.3.1. Critérios éticos para operacionalização das entrevistas	375
4.3. DELINEAMENTO DO PROCESSO INVESTIGATIVO	377
4.3.1. <i>1º Momento- Relato na 1ª pessoa</i>	378
4.3.2. <i>2º Momento – Primeiras leituras</i>	380
4.3.3. <i>3º Momento – Primeira recolha e análise de dados</i>	381
4.3.4. <i>4º Momento – Roteiro biográfico-visual</i>	389
4.3.5. <i>5º Momento - Fundamentação teórica</i>	396
4.3.6. <i>6º Momento – Terceira fase de recolha e análise dos dados</i>	398

5. RELATO NA 1ª PESSOA – OS TRILHOS DE VIDA DE UM PROFESSOR PRIMÁRIO REQUISITADO	407
5.1. INTRODUÇÃO	407
5.2. REGRESSO ÀS ORIGENS	413
5.3. OS TEMPOS DO LICEU, REPRESSÃO, ANGÚSTIA, SUFOCO? OU TUDO JUNTO?.....	419
5.4. E O DESPORTO MUDOU A MINHA VIDA.....	424
5.5. E DEPOIS DO ADEUS ÀS CARTEIRAS DO LICEU, FOI TEMPO DE VIVER ABRIL	427
5.6. SER PROFESSOR PRIMÁRIO: CURIOSIDADE, MAGIA, REALIDADE.....	430
5.7. NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, PELO CAMINHO DAS ESTEVAS	439
5.8. FORMAÇÃO A QUANTO OBRIGAS	442
5.9. AS ESTEVAS NÃO MURCHARAM, MAS MUITA GENTE FICOU MAIS “POBRE”	448
5.10. E A VIDA É UMA CAIXINHA DE SURPRESAS	450
5.10.1. <i>INATEL, que saudades!</i>	451
5.11. E O MOVIMENTO É PARA TRÁS E PARA A FRENTE... E À MEDIDA QUE CAMINHO HÁ UM FUTURO PRÓXIMO.....	457
6. HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES PRIMÁRIOS	470
6.1. CÉLIA ANSELMO	470
6.1.1. <i>Síntese biográfica</i>	470
6.1.2. <i>Entre o lar e a Escola</i>	472
6.1.3. <i>O Curso do Magistério Primário</i>	475
6.1.4. <i>A profissão professor</i>	477
6.1.4.1. Início da profissão professor primário.....	477
6.1.4.2. Coordenadora concelhia de educação de adultos	481
6.1.4.3. Retorno à escola	485
6.1.5. <i>Professora reformada</i>	487
6.2. ETELVINA SOARES	488
6.2.1. <i>Síntese biográfica</i>	488
6.2.2. <i>Entre o lar e a Escola</i>	492
6.2.3. <i>O Curso do Magistério Primário</i>	497
6.2.4. <i>A profissão professor</i>	498
6.2.4.1. Início da profissão professor primário.....	498
6.2.4.2. Coordenadora concelhia de educação de adultos	500
6.2.4.3. Retorno à escola	503
6.3. TERESINHA ROMÃO	506
6.3.1. <i>Síntese biográfica</i>	506
6.3.2. <i>Entre o lar e a escola</i>	510
6.3.3. <i>O Curso do Magistério Primário</i>	512
6.3.4. <i>A profissão professor</i>	514

6.3.4.1. Início da profissão professor primário	514
6.3.4.2. Coordenadora concelhia de educação de adultos.....	518
6.3.4.3. Professora de terreno	521
6.3.4.4. Retorno à Escola.....	523
6.4. MARIA JOÃO HORTA	524
6.4.1. <i>Síntese biográfica</i>	524
6.4.2. <i>Entre o lar e a escola</i>	528
6.4.3. <i>O Curso do Magistério Primário</i>	531
6.4.4. <i>A profissão professor</i>	534
6.4.4.1. Início da profissão professor primário	534
6.4.4.2. De professora do terreno a coordenadora concelhia de Tavira	536
6.4.4.3. Retorno à Escola.....	538
6.5. ROSA FORRA	540
6.5.1. <i>Síntese biográfica</i>	540
6.5.2. <i>Entre o lar e a escola</i>	542
6.5.3. <i>O Curso do Magistério Primário</i>	547
6.5.4. <i>A profissão professor</i>	548
6.5.4.1. Início da profissão professora primária	548
6.5.4.2. Professora do terreno na coordenação concelhia de educação de adultos.....	551
6.5.4.3. Entre a gestão escolar e a sala de aula	554
6.6. ROSA CABRITA	556
6.6.1. <i>Síntese biográfica</i>	556
6.6.2. <i>Entre o lar e a escola</i>	559
6.6.3. <i>O Curso do Magistério Primário</i>	562
6.6.4. <i>A profissão professor</i>	563
6.6.4.1. Início da profissão professor primário	563
6.6.4.2. Professora do terreno na coordenação concelhia de educação de adultos.....	569
6.6.4.3. Retorno à Escola.....	571
6.6.4.4. Professora reformada.....	573
6.7. ROSÁRIO HORTA	575
6.7.1. <i>Síntese biográfica</i>	575
6.7.2. <i>Entre o lar e a escola</i>	579
6.7.3. <i>O Curso do Magistério Primário</i>	586
6.7.4. <i>A profissão professor</i>	587
6.7.4.1. Início da profissão professor primário	587
6.7.4.2. Coordenação concelhia de Alcoutim	591
6.7.4.3. Retorno à escola	595
6.8. MARÍLIA RUFINO.....	600
6.8.1. <i>Síntese biográfica</i>	600
6.8.2. <i>Entre o lar e a escola</i>	604
6.8.3. <i>O Curso do Magistério Primário</i>	607
6.8.4. <i>A profissão professor</i>	611

6.8.4.1. Início da profissão professor primário	611
6.8.4.2. Coordenadora concelhia de educação de adultos	613
6.8.4.2.1 Castro Marim	613
6.8.4.2.2. Coordenadora concelhia de Vila Real de Sto António	617
6.8.4.3. Retorno à Escola	619
6.9. (DES)ENTRELAÇANDO BIOGRAFIAS DE PROFESSORAS	622
7. A AÇÃO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO ÂMBITO DO PIDR, NE/ALG.....	639
7.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA AÇÃO/INVESTIGAÇÃO	639
7.2. A AÇÃO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO NORDESTE ALGARVIO	649
7.2.1. <i>Contexto local</i>	649
7.2.2. <i>Estratégias de intervenção</i>	653
7.2.3. <i>Implementação progressiva dos Cursos de Alfabetização</i>	660
7.2.3.1. Principais linhas pedagógicas de funcionamento dos CEBA(s)	674
7.2.3.2. O Mundo não acaba além na Portela da Missa	683
7.2.3.3. O analfabeto do nordeste algarvio	691
7.2.3.4. Bolseiros no caminho das estevas	695
7.2.4. <i>Formação de agentes educativos para o Desenvolvimento</i>	704
7.3 DA ALFABETIZAÇÃO À ANIMAÇÃO COMUNITÁRIA	715
8. CONCLUSÕES.....	745
8.1. PIDR, UM INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL REDUZIDO A UM MOVIMENTO SOCIOEDUCATIVO	746
8.2. PODER AUTÁRQUICO ALIADO ESTRATÉGICO INDISPENSÁVEL PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS	753
8.3. A EDUCAÇÃO É PARA TODOS. MESMO OS QUE VIVEM NA PORTELA DA MISSA TÊM O DIREITO DE NAVEGAR NO MUNDO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PERMANENTE	756
8.4. PROFESSORAS NAVEGANDO À BOLINA E CONSTRUINDO IDENTIDADES DE APRENDIZAGEM NA SUA TRAJETÓRIA DE VIDA	760
8.5. O ACOMPANHAMENTO SISTEMÁTICO COMO PROCESSO FORMATIVO	767
8.6. PROPOSTA: CRIAÇÃO DAS CREAS - COORDENAÇÕES REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS	772
8.6.1. <i>Argumentos para apresentação da proposta</i>	772
8.6.2. <i>Apresentação da proposta</i>	778
8.6.2.1. O Acompanhamento Sistemático no contexto da CREA	782
8.6.3. <i>Esquema organizativo do CREA</i>	788
8.7. LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO	791
8.8. FUTURAS LINHAS DE INVESTIGAÇÃO.....	795
REFERÊNCIAS.....	799

VOLUME II

ANEXO 1. GUIÃO DA 1ª ENTREVISTA NARRATIVA ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 2. TRANSCRÇÃO DAS ENTREVISTAS 1ª FASEERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 4. ROTEIRO BIOGRÁFICO VISUAL.....ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 5. TRANSCRIÇÃO DAS 2ªS ENTREVISTAS DO ROTEIRO BIOGRAFICO-VISUAL.....ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 6. BIOGRAMAS.....ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 7. GUIÃO DE ENTREVISTA: DUAS PROFESSORAS DESTACADAS NA COORDENAÇÃO DISTRITAL DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 8. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS 17 E 18.....ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 9. ANÁLISE DA ENTREVISTA À JUVENÁLIAERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 10. ANÁLISE DA ENTREVISTA À MANUELA CHAVES .ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 11. GUIÃO DE ENTREVISTA (E19) – ALBERTO MELO ..ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 12. TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA 19ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 13. ANÁLISE ENTREVISTA DO ALBERTO DE MELOERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 14. ANÁLISE ENTREVISTA DO ALBERTO DE MELOERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 15. ENTREVISTA INFORMAL AO FRANCISCO AMARAL – 22/4/13 13 H RESTAURANTE FAZ GOSTOS EM FAROERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 16. ANÁLISE DA ENTREVISTA AO FRANCISCO AMARAL... ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 17. GUIÃO DA ENTREVISTA (21, 22, 23, 24,25) – BOLSEIROS ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 18. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS BOLSEIROS ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 19. ANÁLISE DA ENTREVISTA AO JOSÉ SIMÃO ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 20. ANÁLISE DA ENTREVISTA AO RUI CRUZ ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 21. ANÁLISE DA ENTREVISTA À MARIA JOSÉ ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 22. ANÁLISE DA ENTREVISTA À MARGARIDA ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 23. ANÁLISE DA ENTREVISTA À ANABELA.....ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXO 24. CONSENTIMENTOS INFORMADOSERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1. CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES	382
QUADRO 2. CALENDÁRIO DAS ENTREVISTAS.....	390
QUADRO 3. DATAS DA TERCEIRA FASE DAS ENTREVISTAS	398
QUADRO 4. CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS DA COORDENAÇÃO DISTRITAL	399
QUADRO 5. CARACTERIZAÇÃO DOS AGENTES EXTERIORES À E.A.	400
QUADRO 6. CARACTERIZAÇÃO DE EX-BOLSEIROS/AS.....	401
QUADRO 7. LOCAL E DATA DE NASCIMENTO DAS SUJEITAS DO ESTUDO	622
QUADRO 8. INFÂNCIA: CARACTERÍSTICAS, O MELHOR E O PIOR	623
QUADRO 9. AMBIENTE FAMILIAR.....	625
QUADRO 10. ADOLESCÊNCIA: CARACTERÍSTICAS, O MELHOR E O PIOR	626
QUADRO 11. O MAGISTÉRIO: VOCAÇÃO, O MELHOR E O PIOR	628
QUADRO 12. PROFISSÃO PROFESSORA PRIMÁRIA: O MELHOR E O PIOR.....	630
QUADRO 13. INGRESSO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	631
QUADRO 14. CONTINUIDADE NOS ESTUDOS	633
QUADRO 15. RETORNO À ESCOLA	635
QUADRO 16. VARIAÇÃO DA POPULAÇÃO RECENTEADA NO ALGARVE ENTRE 1960 E 1980	639
QUADRO 17. COMPARAÇÃO ENTRE ZONAS DO ALGARVE, A REGIÃO E O PAÍS	640
QUADRO 18. NÚMERO DE CURSOS DE ALFABETIZAÇÃO POR CONCELHO E FREGUESIA	664
QUADRO 19. NÚMERO DE PARTICIPANTES NOS CURSOS	665

QUADRO 20. NÚMERO DE CERTIFICADOS ENTRE 1985 E 1987	668
QUADRO 21. CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE APRENDIZAGEM APÓS A SAÍDA DA E.A... 765	
QUADRO 22. ESQUEMA DE ACOMPANHAMENTO SISTEMÁTICO.....	783
QUADRO 23. ORGANIGRAMA DO CREA	788

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEFA- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ – Agência Nacional para Qualificação
AOC- Aliança Operária Camponesa
ARS- Administração Regional de Saúde
CCRA – Comissão de Coordenação da Região Algarve
CEBA- Curso de Educação Básica de Adultos
CESE- Curso de Estudos Superiores Especializados
DESE- Diploma de Estudos Superiores Especializados
DGEA- Direção Geral de Educação de Adultos
DRAA- Direção Regional de Agricultura do Algarve
EIC- Educação e Intervenção Comunitária
E.B.- Ensino Básico
FNAT- Fundação nacional para Alegria no Trabalho
FSE- Fundo Social Europeu
GAF- Gabinete de Apoio à Família
IEFP- Instituto de Emprego e Formação Profissional
INATEL – Instituto Nacional para Aproveitamento dos Tempos Livre dos Trabalhadores
IN LOCO- Associação de Desenvolvimento Local
ISCTE- Instituto Superior de Ciências do Trabalho e das Empresas
MRPP- Partido Comunista dos Trabalhadores Portugueses
PIDR, Ne /Alg.- Projeto Integrado de Desenvolvimento Regional do Nordeste Algarvio
PNAEBA- Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos
PRODEP- Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
PS- Partido Socialista
RAF- Real Amizade Farenses
SCF. Sporting Clube Farenses
UDP- União Democrática Popular
RADIAL- Rede de Apoio ao Desenvolvimento Integrado do Algarve

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade em mudança que impõe as suas forças sobre a Educação. Muda a sociedade, muda a cultura, mudam os sistemas educativos. Contudo, nem toda a mudança educativa parece ser, obrigatoriamente, sinónimo de uma melhor educação, uma vez que a sua melhoria não se prescreve em resultado de mandatos políticos, nem tão pouco por geração espontânea. Pela melhoria da educação caberá, em parte, às instituições educativas, aos agentes educativos, aos estudantes e aos investigadores a tarefa de realizar estudos sobre atores e processos educativos, no sentido de se produzirem novos conhecimentos que permitam refletir a educação e apontar novos caminhos a seguir. Em favor da melhoria educativa cria-se a necessidade de mais e melhor investigação.

Este Estudo é sobre relatos biográficos de professoras que durante uma fase das suas carreiras desenvolveram a ação educativa na educação de adultos, no âmbito do plano integrado de desenvolvimento regional do nordeste algarvio (PIDR Ne/Alg). Nesta investigação destacam-se as biografias das professoras, as suas aprendizagens biográficas, identidades de aprendizagem e, sobretudo as suas vivências e experiências enquanto educadoras de adultos. Este trabalho de investigação pretende ser um modesto contributo para que seja possível compreender melhor, não só as singularidades das professoras que refletem uma biograficidade única, como compreender o fenómeno educativo ocorrido na década de 80, através das práticas reveladas e reveladoras do que foi a educação de adultos, no contexto do PIDR. É sobre esse tempo que se pretende investigar, sobre as características das situações vividas, acontecimentos, orientações político educativas, processos educativos ocorridos, participação das comunidades locais, papel dos agentes envolvidos e, sobretudo as histórias de vida das protagonistas deste processo: as professoras primárias destacadas no nordeste algarvio, na rede pública de educação de adultos. Sobre este movimento educativo, muito pouco ou nada se conhece face à ausência de investigações ou trabalhos temáticos, relacionados com estas experiências concretas.

Realizar esta investigação obriga à análise e reflexão de uma teia complexa de interações entre diferentes níveis culturais, diferentes saberes, tradições, diferentes modos de ação pedagógica, heterogeneidade de práticas, desequilíbrios de poder. Neste âmbito, a rede pública de educação de adultos estava representada

por uma equipa constituída por diferentes agentes educativos, com diferentes vínculos, diferentes estatutos e diferentes responsabilidades. De entre os agentes de educação de adultos havia os professores primários destacados que assumiam as principais funções de coordenação, organização e desenvolvimento das actividades a nível geral da área do nordeste algarvio, nos concelhos de Alcoutim, Castro Marim e freguesia de Cachopo do concelho de Tavira. Em cada concelho, havia um conjunto de jovens bolseiras/os responsáveis pela alfabetização.

Ser professora primária destacada na educação de adultos, assumindo o papel de agente educativo de pessoas adultas, implicava a assunção de grande responsabilidade por tudo o que ocorria na área de intervenção social, educativa e cultural. Essa responsabilidade obrigava à construção de aprendizagens e desenvolvimento de competências, relativas a todo o processo que envolvesse a relação pedagógica, a formação contínua, a formação de formadores, o acompanhamento sistemático, o planeamento de actividades, a gestão e desenvolvimento educativo, a negociação com outras instituições, sobretudo com as autarquias (entidades fulcrais neste processo).

Esta investigação surge tarde, cerca de trinta anos após eu ter sido parte desta equipa de agentes de educação de adultos que realizaram um trabalho de desenvolvimento educativo com as gentes do nordeste algarvio. Mas este é o momento e a oportunidade de me situar e de situar as colegas que comigo estiveram envolvidas neste processo. Para mim, que fui marcado pessoal e profissionalmente por esta experiência, tem todo o sentido este regresso ao passado, porque dadas as minhas funções docentes na licenciatura em Educação e Intervenção Comunitária e Educação Social, tenho sido muitas vezes desafiado para um conjunto de reflexões sobre diferentes temáticas da educação de adultos que estão relacionadas com essa experiência vivida. Ao realizar uma investigação para obtenção de um grau de doutor, o objeto de pesquisa estava delimitado logo à partida: a educação de adultos e o trabalho realizado pelas equipas concelhias, as histórias de vida destas professoras que comigo interagiram e que suscitaram a minha curiosidade e interesse por reescrever uma pequena parte da história da rede pública de educação de adultos no nordeste algarvio.

Na última década foram desenvolvidas múltiplas reformas e inovações educativas fragmentadas, que parecem deixar dúvidas sobre o seu efeito, em termos de melhoria da educação de adultos. Talvez que essas iniciativas políticas tenham

ignorado as aprendizagens identitárias, as experiências, os saberes, as histórias de vida, os conhecimentos construídos no terreno, da ação prática de agentes da rede pública de educação de adultos. Se diversos autores têm demonstrado a importância de se dar voz aos atores educativos para que sejam evidenciados os seus conhecimentos, saberes, experiências, parece pertinente desenvolver uma investigação em educação de adultos, em que se adote como método os relatos biográficos de agentes de educação de adultos. Certamente que utilizar como fonte de informação as protagonistas deste processo educativo, poderá constituir um contributo para a compreensão da ação da educação de adultos no âmbito do PIDR. Ao preconizar o desenvolvimento comunitário como um processo global que reconhecia as múltiplas vertentes a contemplar, o PIDR comprometia a intervenção de diferentes instituições, grupos e pessoas com diferentes sensibilidades, mas com finalidades idênticas. Uma das entidades envolvidas neste projecto integrado foi a rede pública de educação de adultos no Algarve, através dos seus agentes destacados no terreno. A intervenção desta equipa centrou-se em três grandes domínios:

1. A nível Regional em que as ações deveriam estar em conjugação com a política de desenvolvimento regional, definida pela Comissão de Coordenação da Região Algarve;
2. Ao nível dos Serviços, em que as ações deveriam estar coordenadas com outros Serviços implicados no processo, como o Instituto de Emprego e Formação Profissional, a Segurança Social, as Autarquias, a Direcção Regional de Agricultura e a Direcção Regional de Saúde;
3. O terceiro domínio seria a Comunidade a partir do conhecimento das principais aspirações expressas pelas pessoas, depois do levantamento do universo temático e identificados os principais problemas, seriam desenvolvidas atividades no âmbito da educação de base, alfabetização, animação sociocultural, animação socioeducativa, levantamento e recolha de património cultural.

O PIDR, Ne/Alg acabou no ano de 1990. Da sua existência só parece haver alguns documentos dispersos, o registo oral e as memórias de quem viveu esta experiência. Particularmente para quem a vivenciou, numa perspetiva profissional, faz parte da história pessoal de cada um de nós e da história da rede pública de educação de adultos no Algarve, que ainda está por escrever. Uma história feita de

factos, de narrativas, de explicações que provocam a reflexão sobre o papel das instituições, sobre a ação dos agentes de educação de adultos, sobre a participação das pessoas e sobre os efeitos que as dinâmicas educativas provocaram em termos de desenvolvimento educativo e cultural das pessoas e grupos das comunidades do nordeste algarvio. Nesta história, eu fui uma testemunha privilegiada face às minhas funções de coordenador do projeto na área da rede pública de educação de adultos, assumindo várias tarefas que me obrigavam a um envolvimento exaustivo junto das minhas colegas, dos bolseiros, das instituições locais e, também, nas comunidades locais. Realizar esta investigação é dar protagonismo a todo um corpo de educadoras historicamente menos prestigiadas, é contribuir para relevar boas práticas de educação de adultos que terão ocorrido no nordeste algarvio, é distinguir a participação das pessoas, os seus conhecimentos, saberes, cultura, é valorizar a ação de agentes educativos, professoras primárias destacadas e jovens bolseiros/as, hoje no anonimato, daquilo que foi a sua ação no PIDR, Ne/Alg.

Pineau (2006) refere que as histórias de vida que devem fazer História já não são somente a dos notáveis, mas a de todos aqueles que querendo tomar as suas vidas na mão, se lançam nesse exercício reservado até aqui à elite. Toda a história de vida é importante e deve ser preservada, mesmo que seja uma experiência anónima. Ela faz parte da memória social e pode ajudar a compreender como pessoas das mais diversas origens e formações culturais interpretam a sua vida, o seu passado e o seu presente. Escrever sobre a história da educação de adultos no nordeste algarvio é, de certa forma, sair do silêncio em que está mergulhada a memória de uma experiência vivida por muita gente. Porquê este silêncio? Talvez por falta de investigação nesta área e, talvez por força da evolução do conceito de educação de adultos em Portugal. Mas as pessoas que ajudaram a fazer a história da educação de adultos no nordeste algarvio nunca estarão sozinhas neste silêncio, se alguém fizer História. Porque a História é o que se passa, são os acontecimentos, as mudanças, mas também o relato que é feito do que passou. Não há Educação sem História, nem educadores sem memória. Como disse Paulo Freire (1997, p. 86), “O mundo não é: o mundo está sendo”. Daí que a História também poderá e deverá ser escrita por cada um de nós.

Este Estudo está estruturado em sete capítulos tal como a seguir se apresenta, de forma sintética. Contudo, a sequência em que os capítulos estão apresentados não correspondem ao delineamento da investigação Para realizar esta investigação foi necessário realizar um percurso constituído por várias fases e momentos que

implicaram um constante ir e vir entre trabalho de campo, realização de leituras, recolha e análise de dados, construção de conhecimentos sobre o real, composição de textos, redação escrita do trabalho. Esta caminhada iniciou-se em Agosto de 2009 e, depois de definidos os objetivos da investigação, o primeiro passo foi produzir um relato autobiográfico, uma autobiografia direta (Poirier et al., 1999), produzida de forma livre e espontânea. Após a produção da narrativa autobiográfica, deu-se início ao processo de recolha de informação relativa ao quadro metodológico, através da pesquisa documental e bibliográfica, trabalho de campo, fundamentação teórica, retorno ao trabalho de campo para alargar a recolha de dados que ajudassem a uma melhor compreensão e aprofundamento sobre a problemática em Estudo. Na fase seguinte foi feita a análise e interpretação dos dados que conduziram aos capítulos finais onde são discutidos os resultados da investigação.

Assim, no primeiro capítulo apresentamos o quadro conceptual e os principais conceitos, recolhidos na literatura, sobre a contextualização da evolução das políticas educativas em Portugal a partir do século XX e princípios do século XXI, sem ignorar as influências políticas do contexto europeu. As diferentes políticas educativas implementadas em Portugal tiveram diferentes significados e diferentes efeitos, sendo que cada nova fase política conduziu a novas reformas educativas no sentido de produzir alterações significativas no sistema educativo.

No capítulo II apresentamos o enquadramento teórico que fundamenta o Estudo e que se traduz na contribuição teórica de vários autores sobre a problemática da educação de adultos, cuja evolução histórica evidencia um desenvolvimento do conceito. Neste capítulo procuramos descrever a evolução do conceito de educação de adultos desde a fase da instrução de adultos, passando pela fase da educação permanente que foi substituída por um novo paradigma que sustenta uma nova conceção de aprendizagem ao longo da vida, assente numa visão pragmática de resolução de problemas relativos ao desemprego e à competitividade económica.

Face ao exposto, o campo da educação de adultos tem enfrentado importantes desafios face à necessidade de responder à motivação das pessoas adultas para continuarem a construir novas aprendizagens ao longo da vida, com o objetivo de promover o desenvolvimento humano. A educação de adultos tem representado um subsistema educativo que integra diferentes modalidades educativas, como a alfabetização, animação sociocultural, animação socioeducativa, formação profissional, educação comunitária, que permitem o enriquecimento individual e

coletivo, o desenvolvimento da autonomia, da participação, da reformulação de valores e atitudes. Neste sentido, a educação de adultos compreende vários campos de ação educativa com o objetivo de possibilitar que as pessoas estejam envolvidas num processo constante de atualização e aprendizagem permanente.

O terceiro capítulo é dedicado a uma teorização sobre as vidas dos professores a partir do contributo de vários autores que têm relacionado a complexidade da função docente com as suas trajetórias de vida, percursos profissionais, saberes e experiências docentes, construções identitárias, ciclos de vida. Após um período alargado de invisibilidade, os professores ressurgem como centro das preocupações político-educativas que procuram reforçar a educação, como uma dimensão fundamental de sociedades que valorizam a diferença, o conhecimento e a liberdade (Nóvoa, 2009). Como refere Freire (2003), através da memória é possível voltar ao passado para, com os pés no presente, antecipar o futuro. Daí a importância de compreender as histórias de vida dos professores, para compreender os seus percursos de vida, transições biográficas, identidades de aprendizagem, experiências marcadas pela subjetividade, pelas influências dos contextos onde interagiram e que marcaram a sua aprendizagem biográfica.

Numa sociedade em mudança, a profissão docente está em constante mutação, essas mesmas mudanças sociais originaram novas tarefas e novas missões que alteraram os papéis tradicionais dos professores. Teixeira (2002) considera que viver a profissão docente não passa unicamente pela ação educativa no interior da sala de aula. Também lhe compete assumir um papel relevante na ecologia das relações com a comunidade, devendo dispor de boas condições de trabalho para cumprir de maneira crítica, reflexiva e inovadora, o exercício de novas tarefas e novas funções quer individualmente, quer em grupo. Para um professor primário, destacado na rede pública de educação de adultos, tornar-se educador de adultos obriga a uma transição biográfica que exige qualificações académicas e pedagógicas, desenvolvimento profissional, motivação, paixão, vocação para ensinar e aprender. A educação de pessoas adultas é um contexto educativo onde se misturam intimamente aspetos pessoais e profissionais. É uma experiência que não é estritamente pessoal ou privada, dado que se inscreve numa cultura profissional partilhada por um grupo de educadores que investem no próprio trabalho, que desenvolvem, que pensam, que dão sentido e significado aos seus atos e vivenciam a sua função, construindo conhecimentos e uma cultura própria (Tardiff e Lessard. 2005).

Tal como o artesão, também o educador de adultos constrói um reportório eficaz de soluções adquiridas com a experiência, um processo de aprendizagem espontâneo que permite adquirir modos de agir para controlar factos e situações do trabalho que se repetem. Cada professora trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial, pessoal e profissional, lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser. São caminhos de descoberta e empenhamento gradual, de choques e confrontos, numa via que promova um maior sentido e maior racionalidade à sua ação educativa (Alarcão, 1997).

No quarto capítulo descrevem-se todos os procedimentos metodológicos a que se recorreu, para se recolher a informação de campo necessária para se poder confrontar e complementar o conhecimento sobre a ação desenvolvida no nordeste algarvio, no âmbito da rede pública de educação de adultos na década de 80. Neste contexto, impunha-se dar voz às protagonistas desse processo, oito professoras primárias destacadas na rede pública de educação de adultos. De acordo com Galvão (2005), há boas razões para se dar voz aos professores, uma vez que as suas experiências podem ajudar a transformar a realidade presente, as suas histórias revelam conhecimento tácito, reportam-se a contextos significativos, refletem a não separação entre pensamento e ação, conferindo à investigação credibilidade, originalidade e autenticidade. Neste capítulo justificamos teoricamente os construtos teórico-metodológicos do processo investigativo em que elegemos as abordagens biográficas como opção metodológica para recolher, da parte das professoras, momentos de recordação, de partilha e de diálogo que adquiriram maior relevância. Nesta investigação de cariz autobiográfico, a entrevista narrativa foi utilizada como estratégia dominante do processo investigativo. Segundo Flick (2005), a entrevista narrativa, utilizada principalmente na investigação biográfica, é uma técnica que permite gerar textos narrativos sobre as experiências vividas que, por sua vez, permitem identificar as estruturas sociais que moldaram essas experiências.

Ainda que a análise dos dados das entrevistas biográfico-narrativas realizadas às oito professoras tenham fornecido informação relevante, considerou-se importante alargar o campo da recolha de dados. Assim, foram realizadas mais nove entrevistas semidiretivas com pessoas que também foram protagonistas, a diferentes níveis, na ação educativa desenvolvida pela rede pública de educação de adultos no âmbito do PIDR. Estes procedimentos, bem como a análise e descrição do conteúdo da investigação estão expressos no ponto do delineamento do processo investigativo, em

que estão inscritos os vários momentos da investigação que tiveram o seu início em Outubro de 2009.

No capítulo V apresentamos um relato na 1ª pessoa, um relato autobiográfico que constituiu o primeiro passo metodológico de iniciação à problemática em estudo. Nesta narrativa do “eu”, recorreu-se à memória para descrever de forma livre e espontânea um texto não só descritivo, mas, também reflexivo que ao abordar a biografia do autor o relacionasse também com o conhecimento e experiências que se reportam à familiaridade com a temática. Essa familiaridade deve-se ao facto do investigador ter partilhado muitas experiências com as oito professoras primárias, principais sujeitas do Estudo, devido a ter sido o coordenador da equipa que interveio no projeto integrado do nordeste algarvio, no âmbito da rede pública de educação de adultos. Trazer para o presente os significados de vivências passadas serviu como ponto de partida para que esta caminhada levasse à compreensão das narrativas individuais das professoras participantes nesta investigação. Esta narrativa não relata unicamente essa parte significativa da história de vida vivida como agente de educação de adultos, porque me senti desafiado a lembrar outras fases da vida, outros acontecimentos situados em outros tempos e lugares. Um relato autobiográfico é um exercício que necessita de um constante ir e voltar, sendo que é o presente que serve de ponto de partida para as recordações do passado que é rememorado, não em estado puro, mas reproduzido a partir de interpretações, emoções e vivências que permitem uma análise daqueles mesmos acontecimentos, dada a distância a que a pessoa se encontra deles e a sua disposição em avaliar as transformações que vivenciou.

No capítulo VI descrevemos as histórias de vida das oito professoras primárias, sujeitas deste estudo, que na década de 80 trabalharam na rede pública de educação de adultos no âmbito do PIDR, NE/Alg. Este capítulo está organizado com a história de vida de cada uma das professoras, o que permite compreender as suas trajetórias de vida, analisando diacronicamente as diferentes fases, idades, diferentes tempos pessoais e profissionais, acontecimentos sócio históricos e individuais, ocorridos na vida de cada uma delas. Ao analisar a biografia de cada entrevistada observam-se padrões muito idênticos porque algumas entrevistadas têm idades próximas, têm percursos semelhantes, partilharam experiências entre si, viveram os mesmos momentos sociais e históricos. Este capítulo reflete que as pessoas não têm identidades fixas. Em cada situação nova são feitas novas experiências que são

integradas pelos sujeitos em processos de (re) construção biográfica. Essas mudanças são consequência de vários fatores exógenos e endógenos, que levaram as professoras a serem confrontadas com transições na sua vida profissional, construindo diversas identidades de aprendizagem. Na vida de cada pessoa existe um potencial de transformação que lhes permite realizar transições biográficas e ensaiar experiências novas. Este potencial é a nossa biograficidade (Alheit, 2007).

No capítulo VII descrevemos a ação da rede pública de educação de adultos no nordeste algarvio no âmbito do PIDR, Ne/Alg. Este programa incidiu em três subprogramas específicos, implementação progressiva dos cursos de alfabetização e educação básica de adultos, formação de agentes educativos para o desenvolvimento e animação socioeducativa das comunidades. Este programa visava a mudança social de uma população residente em um território com características diversificadas, cujas condições materiais de existência determinavam o seu modo de vida e, conseqüentemente, os sistemas de valores e referências culturais. Neste capítulo descrevemos o modo como as coordenações concelhias, através das professoras destacadas e bolsistas do nordeste algarvio, procuraram elevar os níveis educativos da população nordestina, de favorecer a melhoria progressiva das condições de vida das populações e promover o desenvolvimento das potencialidades locais.

Finalmente, no último capítulo apresentamos as conclusões desta investigação. Entre as conclusões destacamos o contexto compósito que foi a educação de adultos no âmbito do PIDR, o que levou as oito educadoras de adultos a envolverem-se em diversas atividades que lhes conferiu aprendizagens peculiares que se revelaram importantes para as futuras transições biográficas que surgiram ao longo das suas trajetórias profissionais. Nas conclusões incluímos uma proposta que consideramos estratégicas para a re (significação) da educação de adultos. Esta proposta que constitui a nossa contribuição para a construção de um novo quadro que poderia responder aos desafios de uma nova realidade educativa, assenta na ideia de criação de estruturas regionais autónomas capazes de imprimir dinâmicas de educação de adultos de raiz humanista e solidária, no sentido da transformação social.

Concluimos com as referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho de investigação. Adotámos as normas da American Psychological Association (6 th edition).

CAPÍTULO 1

EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

EM PORTUGAL

A PARTIR DO SÉCULO XX

1. EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL A PARTIR DO SÉCULO XX

1.1. Introdução

Neste capítulo pretende-se fazer referência a algumas das principais medidas de políticas educativas ocorridas em Portugal no século XX e princípio do século XXI, sem ignorar as influências políticas do contexto europeu. A Educação é uma área onde se entrecruzam diversos movimentos, com diferentes interesses políticos, sociais, culturais, educativos de cujos (des) equilíbrios resultam políticas e reformas educativas. As políticas educativas consistem num conjunto de objetivos, orientações, normas e programas de ação, formuladas à luz das exigências macroeconómicas do país, das orientações legislativas, de equilíbrios económico-financeiros, de exigências do mundo do trabalho, de interesses e negociações de grupos sociais, profissionais e políticos (Ambrósio, 1992). Em Portugal, ao longo das últimas décadas, os vários governos implementaram várias medidas com o objetivo de procurar dar resposta aos vários problemas de índole educativa sinalizados, quer por diversas forças políticas da sociedade civil, quer por organismos internacionais. As políticas educativas, constituindo um fator de desenvolvimento das sociedades pelo papel que a Educação ocupa enquanto sistema social, têm sido, quase sempre, o resultado provisório de um processo de negociação assimétrica entre grupos sociais e forças económicas e políticas (Stoer, 1994). Muitas das medidas de política educativa, adotadas num determinado período governamental, refletem os resultados de saberes experienciais, de sistematização de opiniões, de análise, de diretrizes e modelos de outros países (Ambrósio, 1992).

Em Portugal, as consecutivas reformas do sistema educativo surgiram sempre associadas a determinados contextos sociais e políticos como resultado de diversas influências e interdependências que refletem interesses, valores, princípios e regras que, em determinado momento, são dominantes ou não (Pacheco, 2002). As diferentes políticas educativas implementadas em Portugal tiveram diferentes significados e diferentes efeitos, tendo em conta que a produção de significados está dependente dos contextos em que se inserem (Estrela e Teodoro, 2008). Cada nova fase política conduziu a novas reformas educativas no sentido de produzir alterações significativas no sistema educativo que, respondendo às necessidades e às exigências

da sociedade a nível socioeconómico e cultural, não esqueceu as expectativas da comunidade educativa (Lima, 1992). Os tempos históricos que os sistemas educativos atravessaram em Portugal foram diferentes nas suas orientações políticas e ideológicas e nas políticas públicas dirigidas para a escola pública, constituída como instrumento da utopia igualitária no tempo da I República, assumida como instrumento do nacionalismo durante o Estado Novo e como agente da liberdade no 25 de Abril (Sarmiento, 2000). Esta evolução do sistema educativo português desde o início do século XX, marcado pelas mudanças de regime político, desde a implantação da República, passando pelo Estado Novo até ao restabelecimento da democracia conquistada em 1974, sempre teve consequências em todos os sectores da vida social (Barroso, 2003). As políticas educativas implementadas no período pós 25 de Abril expressam a importância da democratização do país como um projeto global para o futuro e a consciência do papel que o sistema educativo ocupava neste contexto (Pintassilgo e Mogarro, 2003).

Desde meados do século XX que o sistema educativo português tem sido alvo de mudanças devidas, em grande parte, ao aumento da competitividade da economia. Segundo Estrela e Teodoro (2008), a internacionalização dos problemas educacionais surge, de uma forma mais visível, a partir da criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental, quer no plano das Nações Unidas (UNESCO, no campo da educação), quer no plano financeiro ou da cooperação económica (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial). Em Portugal, as políticas educativas têm sido sucessivamente marcadas pela intervenção das organizações internacionais que, com os seus estudos e publicações, desempenham um papel de normalização das políticas educativas nacionais (Teodoro, 2001). As organizações internacionais operam como suportes da ideologia da modernização facilitando a via para o estabelecimento dos alicerces políticos e ideológicos que suportem as ambições capitalistas (Stoer, 1986). Em Portugal, a partir do final dos anos sessenta, e com um atraso significativo em relação à maior parte dos países europeus, assistiu-se a uma acelerada expansão da escola de massas que se tornou no fator central de todas as políticas educativas a partir desta época (Afonso, 1999).

Em Portugal, a partir do 25 de Abril de 1974 o sistema educativo passa a estar subordinado a constantes reformas. Cada ministro da educação quis deixar a sua marca através de despachos, leis, reformas, sempre em nome da melhoria da

Educação, parecendo esquecer-se que demasiadas medidas políticas acabam por comprometer qualquer reforma educativa, por falta de tempo e de oportunidade de adaptação, sobretudo dos principais agentes educativos às novas medidas implementadas (Delors e al., 1996). Estas constantes medidas também ocorrem por força da subordinação da política educativa às necessidades económicas, com o consequente abandono de preocupações democratizantes que dominaram na década de 1970-1980 (Stoer, 1994). Por sua vez, a educação de adultos a partir de 1974 começou a ser alvo de várias medidas legislativas no sentido de se adequar este subsistema educativo às realidades socioeducativas dos jovens e adultos.

Durante a década de 80 o país confronta-se com a influência da globalização e do neoliberalismo nos domínios dos sistemas político, económico, social, cultural e educativo. O discurso neoliberal torna-se dominante nas relações entre os Estados por força do poder exercido por grandes grupos económicos internacionais (Guimarães, 2011). A década de 80 marca a fase da economia global associada à ascensão da lógica financeira, à desregulamentação dos mercados, à privatização das empresas e setores até então considerados de interesse social, ao aumento da circulação de pessoas entre países, à globalização da informação e dos problemas e às restrições ambientais (Lança, 2007). A década de 80, por força da economia global, dos valores do neoliberalismo, da competição e do lucro que invadiram todos os domínios da vida social, terá provocado profundas transformações em todos os campos, sendo que na área da educação foram reforçadas várias noções como, individualismo, eficiência, eficácia, qualidade inspiradas numa racionalidade produtiva reveladora das políticas educativas face a uma lógica de mercado (Ferreira, 2003).

A nova posição de Portugal no mundo veio favorecer novas relações internacionais, consolidadas com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia. Neste quadro são definidas políticas sociais e educativas orientadas para a resolução de problemas de grupos sociais com pouca qualificação profissional e/ou académica, daí a valorização dos diplomas e das certificações (Guimarães, 2011). A década de oitenta foi um tempo de reforma educativa a nível mundial, no sentido de ter ocorrido uma mudança estratégica nos diversos pontos críticos dos vários sistemas educativos (Pacheco, 2006). A implementação de grandes reformas globais do sistema educativo reforçou o carácter centralista e burocrático da administração educativa, que continuou a manter uma vocação fundamentalmente reguladora na

forma como se relacionava com as escolas. “A escola era entendida e funcionava como um serviço periférico do Estado, lugar de execução de políticas decididas centralmente, para mera prestação do serviço público de educação” (Afonso, 1999, p. 55).

Nos finais da década de 80 e na década seguinte, o sistema educativo foi marcado pelas necessidades económicas do mercado de trabalho. O princípio do mercado como fator de institucionalização de políticas educacionais teve uma expansão desigual na Europa, tendo-se manifestado a partir da década de 80 nos países ocidentais e só mais tarde se manifestou em Portugal (Sarmento, 2000). A problemática da reforma e reestruturação do Estado constituiu um tema central do debate político, num conjunto alargado de países e em todos os continentes com evidentes implicações nas políticas educativas. Vivia-se um período em que se começava a tornar familiar a expressão “Sociedade da Informação”, decorrente da revolução tecnológica operada pelas novas tecnologias de informação e comunicação que vieram lançar um desafio no campo das políticas educativas e na mudança de paradigma educacional (Toffler, 1984, 1991). É com mais conhecimento e mais inteligência que as sociedades se podem tornar mais sustentáveis, mais sensatas e democráticas, pois a seguir a uma revolução agrícola e a uma revolução industrial, estava a ocorrer uma revolução do conhecimento (Toffler, 1984). Ao uso da força muscular seguia-se o poder do cérebro e o conhecimento começou a ser entendido como uma riqueza intangível, ubíqua, infinita, flexível e democrática. Nesta nova era da sociedade da informação e do conhecimento, o capital humano seria o recurso mais importante e os indivíduos teriam de assumir um novo papel no campo da aprendizagem, enquanto processo de aquisição e partilha de conhecimentos (Toffler, 1991).

Face ao exposto, foi crescente a consciência entre os vários Estados de que era determinante uma mudança de paradigma educacional, no sentido de tornar a aprendizagem mais competitiva e sustentável. Para Afonso (2003), a coexistência, em vários países, de medidas políticas educativas semelhantes são a consequência da denominada globalização. Entretanto em Portugal, sob o signo da reforma educativa, não era possível realizar uma reforma sem ter em consideração a Lei de Bases do Sistema Educativo que estabeleceu o âmbito e a definição das orientações programáticas para a educação (Patrício, 1990). A lógica do mercado teve como expressão, a privatização da oferta pública educativa através da redução do sector

público da educação, a criação de um mercado educacional através da facilitação de criação de agências com poder de influência sobre a construção de políticas educativas. Os ideais democráticos foram substituídos por valores assentes na racionalidade económica, no controlo de custos, eficácia, eficiência e qualidade da oferta e dos resultados educativos, tudo valores específicos de uma política neoliberal (Sarmiento, 2000).

Em Portugal, em termos da reorganização do sistema educativo, os anos 90 foram caracterizados pelas medidas educativas em torno de uma nova conceção de educação, no discurso da autonomia, da formação contínua de professores no quadro de processos centrados nas escolas, na mudança dos currículos dos ensinos básico e secundário, na definição do projeto de gestão flexível do currículo. O Estado optou por introduzir mudanças a nível das escolas e da reorganização curricular, em vez de introduzir grandes mudanças no sistema educativo (Leite, 2006). A ideia do governo era promover a mudança no sistema educativo, sendo que entre a mudança e a inovação há uma relação próxima: a mudança traz a novidade, mas também pode coexistir com a renovação. “ Uma inovação global e significativa pode resultar de adequadas conjugações de elementos inovadores com elementos renovadores e mesmo com elementos conservadores” (Patrício, 1990, p.27). A inovação educativa é o elemento motor de qualquer reforma educativa que pressupõe uma rutura que predisponha instituições e agentes educativos para a indagação e para mudança, sendo que a inovação educativa é um processo complexo que implica estratégias articuladas entre os agentes envolvidos numa organização (Vilar, 1993).

A partir do século 21 operou-se a europeização da educação, um processo com grande visibilidade em Portugal, na medida em que os seus efeitos podem ser observáveis a partir da análise das políticas curriculares (Estrela e Teodoro, 2008). Ao nível da educação de adultos, este subsistema educativo foi objeto de alguma relevância política na primeira década do século XXI com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Mais tarde, seria substituída pela Direção Geral de Formação Vocacional que daria lugar à Agência Nacional para a Qualificação. Para Alberto Melo (2010), a educação/formação de adultos em Portugal, nos finais da primeira década do século XXI, vivia um período inédito, uma vez que até esta data nunca tinham coexistido fatores e instrumentos que, se não correspondiam a uma política coerente e completa na área da educação de adultos, pelo menos havia medidas políticas que lhe conferiam um carácter verdadeiramente

excecional.

A institucionalização histórica do sistema educativo português transporta consigo, na configuração dos espaços, dos tempos e das ações dos vários protagonistas, as marcas da história ao longo da qual se foi constituindo e sedimentando, no acumular de medidas de política educativa que se foram sobrepondo e anulando as anteriores, ainda que produzidas com carácter de continuidade (Sarmiento, 2000).

A educação de adultos tem sido, nas últimas décadas, um campo educativo marcado por políticas educativas descontínuas em que tem sido notória a ausência de grandes instituições educativas ou de movimentos sociais, com impacto nas práticas educativas com pessoas adultas. Portugal debate-se com problemas aparentemente contraditórios face à debilidade da formação de base da maioria da população, cuja taxa de analfabetismo rondava os 9% no início do século XXI, enquanto as políticas educativas são mais dirigidas para a formação profissional contínua. Insistir na formação profissional de pessoas na idade ativa não parece ser condição suficiente para a qualificação dos recursos humanos, enquanto estratégia de modernização económica. Face à ausência de uma política de educação de adultos séria, competente, esperançosa, sistemática, consequente ao longo das últimas décadas, a esperança reside na força de futuras políticas e práticas de desenvolvimento socioeducativo capazes de valorizarem adequada e criticamente as tradições e culturas locais, a experiência de vida das pessoas, assim como a história da educação de adultos, as suas teorias educativas e métodos pedagógicos de educação popular (Lima, 2005).

1.2. A ação educativa na I República

Na evolução histórica da educação em Portugal, a instauração da República, em 5 de Outubro de 1910, terá constituído um marco importante para a mudança do sistema educativo. Segundo os censos de 1 de Dezembro de 1900 havia uma percentagem de 78,6% de analfabetos em Portugal (Sousa, 2000). Após oito séculos de monarquia, o novo regime político deparava-se com um país conservador que precisava de uma mudança, em que fosse reduzido o papel da igreja e desenvolvido um processo educativo capaz de formar cidadãos identificados com os objetivos da República. Em 1911 foi publicada uma nova Constituição que dava grande ênfase

aos direitos e garantias individuais. A soberania da Nação exercia-se através dos três poderes tradicionais: o executivo, o legislativo e o judicial, sendo o poder legislativo o que assumia maior relevância (Sousa, 2000). Iniciava-se a fase do parlamentarismo em Portugal, com o Congresso a escolher Manuel de Arriaga como primeiro presidente da República. A classe política estava dividida e isolada do país real, recusando o direito de voto aos analfabetos. Segundo Ferreira (2010), Afonso Costa uma das figuras dominantes da I República terá referido em 1914 que o partido republicano tinha a obrigação de defender o povo, mesmo contra a vontade do próprio povo. A realidade sociopolítica portuguesa, o atraso do sistema educativo português e o seu desfasamento relativamente à maioria dos países europeus, a situação política na Europa e o movimento da educação nova, terá influenciado os primeiros governos da República a iniciar a promulgação faseada de várias reformas para os vários graus de ensino. Apesar da instabilidade governativa, dado que a duração dos governos media-se em semanas ou dias, houve poderes executivos que apesar de nomeados nem sequer chegavam a tomar posse (Sousa, 2000).

Contudo, a democratização do ensino não seria o objetivo da I República, antes pretendiam promover o acesso a um nível mínimo de instrução no sentido de favorecer a integração cívica na sociedade republicana de modo a que a educação preparasse o cidadão eleitor para exercer os seus direitos e deveres de eleger, através do voto, os seus representantes (Pintassilgo e Mogarro, 2003). A concretização desta medida foi realizada através da reforma da instrução primária e normal que constituiu um progresso notável para o ensino primário: depois de três anos de ensino infantil, encarado como preparação para o ensino primário, a criança devia frequentar, obrigatoriamente, já com sete anos de idade, mais três anos de ensino primário elementar. Depois disso, as crianças tinham dois anos de ensino primário complementar seguidos de dois anos de ensino primário superior, o que perfazia um total de oito anos de frequência do ensino primário (Sousa, 2000). No âmbito desta reorganização escolar também há a destacar o modelo de gestão escolar da Escola Primária, adotado através da publicação no Diário do Governo a 28 de Fevereiro de 1910, do regulamento de criação e funcionamento dos conselhos escolares que determinava a criação do Conselho Escolar como órgão formado por todos os professores e presidido pelo diretor da Escola (Sarmiento, 2000). Subjacente a esta reorganização curricular estava uma nova filosofia que associava a educação da criança ao movimento da escola nova, em que era imprescindível o papel do

professor primário, o professor da Escola Nova, que deveria ser o grande obreiro da civilização, o árbitro dos destinos morais da Pátria (Sousa, 2000).

O Estado português não terá ficado indiferente a este vasto movimento de renovação pedagógica ocorrido, entre os finais do século XIX e princípios do século XX, na Europa. Este movimento, que terá nascido no plano teórico com Jean Jacques Rousseau, desenvolveu-se graças ao trabalho corajoso de pioneiros que foram precursores das chamadas Escolas Novas (Abbagnano e Visalberghi, 1981). Na Europa, a primeira escola nova foi fundada pelo russo Lev Tostoi em 1859, a que se seguiu a criação de várias escolas nos inícios do século XX: Lietz na Alemanha, Maria Montessori em Itália, Decroly na Bélgica, Clarapède em Genebra, na Suíça, Freinet em França, Makarenko na União Soviética, entre outras. Estas denominadas Escolas Novas, na Europa, não seguiam uma orientação de pensamento dominante capaz de conferir ao movimento uma certa unidade, os seus precursores foram o mais heterogêneos possível e “os resultados conjuntos não conseguiram incidir senão muito escassamente sobre as estruturas tradicionais e sobre os métodos inveterados da escola europeia” (Abbagnano e Visalberghi, 1981, p.789).

A Primeira República terá sido um período fértil em termos de debates no seio do movimento pedagógico quanto ao papel da escola primária. O ensino primário foi considerado um campo de intervenção prioritário, um nível de ensino privilegiado para formar uma nova geração de portugueses. Foi no ensino primário que se iniciaram as primeiras reformas educativas. No nº 11 do Artigo 3º, a Constituição de 1911 estabelecia que o ensino primário elementar seria obrigatório e gratuito. Em 30 de Março de 1911 foi publicado um Despacho que visava, entre outras medidas, promover a criação de escolas móveis como alternativa de oferta escolar em locais onde não havia escolas fixas, no sentido de alargar a rede escolar e assim abranger uma maior população escolar (Nogueira, 1996).

De acordo com a reforma educativa, o ensino primário passou a ser constituído por três escalões, o elementar, complementar e superior. O ensino elementar, com a duração de três anos era obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os sete e os catorze anos. O ensino primário complementar tinha a duração de dois anos e era de frequência facultativa. O ensino primário superior, também de frequência facultativa, tinha a duração de três anos e iniciava-se a partir dos doze anos de idade após aprovação no exame do ensino primário complementar. Em 1919 ocorreu nova reforma do ensino primário

que dividiu o ensino primário em ensino primário geral com a duração de cinco anos e ensino primário superior com a duração de três anos. O ensino primário geral com carácter obrigatório resultou da junção do ensino primário elementar e do ensino primário complementar. A mesma importância que foi concedida ao ensino primário foi igualmente atribuída ao professor primário a quem foi reservado o duplo papel de educador e de agente de mudança, devendo intervir na vida da comunidade onde estava em desempenho de funções profissionais. A valorização do papel do professor primário, como exemplo de virtuosidade e dedicação à causa educativa e comunitária, deveu-se ao exemplo vindo de França, da terceira república francesa, dado que houvera a crença de que a vitória alcançada na guerra se deveria em grande parte ao papel da formação ministrada pelos professores primários prussianos aos futuros recrutas (Alegria, 2004).

A reforma educativa era uma aposta na mudança, na adoção de práticas mais inovadoras ao nível das estratégias e dos métodos de ensino, em cumprimento dos princípios da escola ativa, uma das características principais do movimento de Educação Nova. A Escola Ativa surgiu a partir dos anos 20, do século XX, como reação ao ensino tradicional, à educação bancária (Freire, 1999). Trata-se de um modelo pedagógico que privilegia a interação na sala de aula, o debate de ideias, a criatividade, a liberdade, a iniciativa individual e coletiva em favor dos interesses dos alunos. A Escola Ativa promove a ligação da teoria com a prática, relaciona o estudo com o trabalho, procura “ligar a aprendizagem a um processo posto em movimento por exigências e capacidades (...) não pode haver aprendizagem onde não haja resposta a estímulos, participação e produção” (Bartolomeis, 1971, p. 15). Dewey (2002) salienta que um esforço que não seja função de um interesse é deseducativo, pois, para a criança o interesse é dinâmico, estimulante, atraente, tem um carácter objetivo e é emotivo, sendo que onde há um interesse há uma emoção e uma motivação para a aprendizagem.

A Escola Ativa atribuía ao interesse e à motivação uma importância fundamental para a aprendizagem dos estudantes, que começaram a ter um novo papel no próprio processo educativo. Deixam de ser sujeitos passivos, assimiladores de conteúdos culturais para se tornarem indivíduos que constroem, inventam, assumem sobre si responsabilidades e fazem experiências sociais (Bartolomeis, 1971, p. 83).

Relativamente ao ensino de pessoas adultas, na I República foram criados

espaços de aprendizagem destinados aos operários dos grandes centros urbanos, no sentido de se reduzir as taxas de analfabetismo (70%). O combate ao analfabetismo e o incremento da escolarização entre as populações tornou-se uma das medidas preconizadas pelo governo republicano, no sentido de remediar situações de injustiça social e dar oportunidades às pessoas de melhorarem a sua condição económica, social e cultural (Magalhães, 1996). A sociedade portuguesa, relativamente aos demais países do sul da Europa, era a menos alfabetizada e escolarizada. Tal facto poderá dever-se ao modo como (não) era entendida a função social da educação. E o número de analfabetos em Portugal era consequência de esta situação de analfabetismo nunca ter sido considerada um verdadeiro problema, nem para as pessoas do meio rural nem para as elites políticas (Ramos, 1998). Contudo, surgiram algumas associações comerciais e profissionais, associações cooperativas e filantrópicas preocupadas com esta problemática e o associativismo popular foi alargado a grupos cénicos, orfeões e bandas de música, sociedades recreativas, algumas bastante ativas no domínio da instrução popular, da alfabetização e das aulas noturnas (Lima, 2005).

No ensino formal, as reformas da I República estenderam-se ao ensino comercial e industrial, destacando-se o desdobramento do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa em duas escolas distintas: o Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior do Comércio. Contudo, apesar destas e outras medidas constantes na legislação publicada na altura, a maioria não foi colocada em prática devido à instabilidade política e social do país, bem como à sua difícil situação económica. A I República foi um regime muito marcado pela instabilidade política, económica e social. Entre Outubro de 1910 e Maio de 1926 sucederam-se oito chefes de Estado e quarenta e dois governos num contexto violento caracterizado por vários golpes militares, revoluções civis, atentados bombistas, greves, desemprego, dificuldades económicas (Ferreira, 2010). A instabilidade política, a violência pública, a falta de continuidade na administração do Estado criaram as condições para que, no dia 28 de Maio de 1926, ocorresse um golpe militar que colocou um ponto final no governo da República.

1.3. O Estado Novo e a inação educativa

A revolução nacional que conduziu Portugal para uma Ditadura Militar, depois transformada em Estado Novo, de características autoritárias, antiparlamentar e antiliberal, corporativistas, supervisor e tutor da sociedade civil, foi marcada por uma quase nulidade em termos de autonomia económica, política e cultural (Ferreira, 2005). Era o início de um sistema político fascista caracterizado por um desprezo pela democracia, pela cultura individualista e pelo liberalismo e, também a glorificação das Forças Armadas, do heroísmo, da honra, das virtudes militares da lealdade e da obediência, da ação e da guerra (Schwanitz, 2004). O Estado Novo, inspirado numa ética nacional cristã, procurou totalizar a responsabilidade social em vez de estimular a iniciativa pessoal, impôs relações paternalistas de dependência nos mais variados níveis e domínios da sociedade, inspirando a desconfiança sistemática, menorizando os grupos da população mais desfavorecida, restringindo a motivação para a aprendizagem, modelizando a obediência e o respeito pelas hierarquias tradicionais (Moreno, 2003).

Com a mudança de regime, o sistema educativo sofreu significativas alterações, sobretudo a nível ideológico com as denominadas escolas nacionalistas de forte doutrinação de carácter moral que se prolongaria até ao período pós-guerra. A consolidação do Estado Novo representou um retrocesso no processo de escolarização desenvolvido na I República. A política educativa assumiu um carácter discriminatório ao atribuir diferente valoração social a quem frequentava os liceus, escolas técnicas ou o ciclo complementar do ensino primário (Pintassilgo e Mogarro, 2003). No início da década de 30, 70% da população portuguesa ainda vivia da agricultura tradicional e 78% da mesma população ainda era analfabeta (Ferreira, 2005). O processo de escolarização estava dependente de uma ideologia corporativista que impediu o acesso à escola das famílias populares pelo que as elevadas taxas de analfabetismo da população mais idosa eram resultantes, por um lado, da política conservadora do Estado Novo que se opôs, durante largos anos à implementação da generalização da alfabetização e, por outro, às assimetrias regionais provocadas pelo desigual desenvolvimento económico das regiões (Esteves, 1995). Durante esse período os discursos políticos de Salazar colocavam em questão se haveria necessidade de se ensinar o povo a ler, pois considerava prioritária a criação de elites qualificadas em desfavor da alfabetização da maioria da

população (CRSE, 1988).

Em 30 de Março de 1933, foi publicado o decreto 22369 que reordenava a estrutura interna da gestão escolar no ensino primário, omitindo a referência ao conselho escolar e atribuindo todas as funções ao diretor da Escola. O conselho escolar que no tempo da I República tinha funções pedagógicas e reunia por convocatória do diretor da escola, no Estado Novo este órgão foi extinto e todas as reuniões nas escolas primárias foram proibidas. A partir de 1933, durante o Estado Novo, deixou de haver órgãos coletivos na escola primária (Teixeira, 1995).

Entretanto, nesse mesmo ano de 1933 o nacional-socialismo de Hitler impunha-se na Alemanha utilizando a educação para propaganda política. A comunidade era entendida como organismo com vida própria, independente dos indivíduos e anterior a eles, e a educação baseava-se na comunidade, na raça e no povo. A educação devia servir o povo como um todo, numa unidade de valores, sentimentos e atitudes (Diaz, 2006). Em Portugal, nos anos de 1936 e 1937 teve lugar a criação da Mocidade Portuguesa masculina (Dec. 27301 de 4/12/1936) e a Mocidade Portuguesa feminina (Dec. 28262 de 8/12/1937) com a finalidade de inculcar nas crianças em idade escolar, o espírito militar, a hierarquia, a disciplina e a obediência utilizando-se para tal, entre outros meios, os programas do Ensino Primário que ficavam reduzidos ao ler, escrever e contar. E os temas a estudar eram centrados na exaltação das belezas do campo, da terra portuguesa, dos heróis e dos santos e das glórias do Estado Novo (Ferreira, 2005).

Durante este período, criou-se a crença de que as populações mais desfavorecidas, de zonas rurais, não sentiam necessidade de aprender a ler e escrever. E essa falta de motivação pela aprendizagem é que terá sido responsável pelas elevadas taxas de analfabetismo (Mónica, 1978). Este período salazarista caracterizado por uma política educativa de desqualificação do ensino elementar obrigatório, pela menorização do pessoal docente, pelo abandono da educação como prioridade do governo, é entendido por vários autores como uma fase negra na História da Educação em Portugal (Guinote, 2006).

No ensino básico os programas foram reduzidos à aprendizagem escolar de base, criaram-se nas regiões rurais os postos escolares lecionados por regentes escolares, pessoas que eram recrutadas com base numa comprovada idoneidade moral, intelectual e política, mas que, na maioria dos casos, apenas sabiam ler e escrever. Estes regentes eram recrutados, na sua maioria, entre estratos da população

com poucas ambições sociais e/ou financeiras, pois a sua remuneração era escassa (300\$00/mês). Daí que a regência de postos escolares fosse feita, na sua maioria, pelo género feminino, verificando-se o crescimento dessa tendência ao longo do tempo. Em 1940/41, o corpo de regentes do género feminino era de 83,6%, em 1950/51 já era de 95,6% e na década de 60 seria de praticamente 100%. A feminização do corpo de regentes foi uma consequência da desvalorização da Educação, da desvalorização do seu prestígio socioprofissional e do seu estatuto económico (Guinote, 2006). As regentes escolares eram pessoas humildes sem qualificações para fazer outro tipo de trabalho, eram pessoas pouco cultas mas de boas maneiras que haviam conseguido as boas graças de pessoas influentes do meio, para as propor para a regência de postos escolares (Mónica, 1978).

Perante a evidência da impreparação de muitas regentes escolares para as funções que desempenhavam, é publicado no Diário do Governo em Agosto de 1935 o decreto nº 25.797 que determina um exame de Aptidão para a Regência de Postos de Ensino que, embora de carácter muito sumário, vai eliminar muitos candidatos aos lugares disponíveis. A execução desta determinação só ocorreu em 1937, através da portaria 8.731, em que foram regulamentadas as provas de aptidão cujo exame era constituído por provas escritas de cultura compostas por um ditado, um exercício de redação e resolução de seis problemas. No Algarve, no início da década de 50, haveria mais de 200 regentes escolares a lecionar na região. A criação dos postos escolares e dos regentes era uma forma de assegurar a expansão de uma rede de escolas com um mínimo de encargos para o Orçamento (Guinote, 2006).

Fecharam-se as Escolas Primárias Superiores que asseguravam a formação de professores, vistas como instituições com ideais republicanos que depois iriam ser reproduzidos na formação dos futuros professores. Desprestigiou-se a profissão com a redução do salário, reduziu-se a escolaridade obrigatória e encerraram-se escolas primárias em zonas rurais que tivessem menos de quarenta e cinco alunos inscritos (Melo e Benavente, 1978). O papel do Estado foi praticar uma política de ensino primário de baixo custo, recorrendo a escolas mal equipadas e a professores de baixas qualificações a quem era exigida menos habilitação que no tempo da I República. Bastava saber ler, escrever, contar e saber transmitir o que sabia para poder ser professora. O combate ao analfabetismo deixou de ser considerado uma prioridade (Nóvoa, 1990).

No início da década de 30, o governo teria consciência da elevadíssima taxa

de analfabetismo e da ausência de professores qualificados para provimento de uma rede escolar, que também se admitia insuficiente. Em Agosto de 1931 foi publicado no Diário do Governo um Decreto (Decreto 20.181 de 24 de Julho) que determinava a reabertura das Escolas Normais Primárias para formação de professores, mas cujo funcionamento passou por várias fases críticas. Na década de 40 as Escolas Normais Primárias foram transformadas em Escolas do Magistério Primário mas tiveram um destino atribulado, uma vez que as matrículas estiveram encerradas durante vários anos e só em 1943 voltaram a abrir (Guinote, 2006).

Entretanto, era ministro da Educação Mário Figueiredo quando foi publicada a Lei nº1.985 que determinou que no ano de 1940 se desse início à construção das primeiras escolas primárias do tipo Plano dos Centenários, tipologia de edifício escolar ainda dominante no tempo atual. A arquitetura deste edifício caracteriza-se pelas linhas retas, com uso de matérias tradicionais nas ombreiras das portas e janelas e concebe a escola como um conjunto de salas de aulas ligadas por corredores, sem ou com pequeníssimos espaços abertos, que não permitem qualquer interatividade dentro do espaço escola e radica na crença de que a escola baseada, unicamente, em salas de aula é universal e intemporal (Sarmiento, 2000).

Ao contrário do que acontecera no tempo da primeira República, a educação não era entendida como uma estratégia para fazer face ao subdesenvolvimento do país e das populações, sendo que todas as iniciativas ensaiadas no tempo da República foram interrompidas (Silva, 1990). Ao nível da educação popular, a maioria das associações criadas no tempo da I República foram controladas, vigiadas, muitas acabaram e outras permaneceram em estado de hibernação. A educação tinha um carácter eminentemente tradicional (Lima, 2005).

A educação tradicional tem o objetivo de manter os educandos num estágio de consciência ingénua e de alienação para defender os interesses dos grupos dominantes, e em que o indivíduo é educado para não desenvolver a consciência crítica, sendo-lhe negado o direito de se humanizar (Freire, 1999). Nesta perspetiva de educação tradicional, o objetivo era manter tudo como estava dentro da sociedade, manter o elevado número de pessoas pobres que serviam como mão-de-obra barata a um grupo de ricos, que dirigiam os negócios e governavam a sociedade. A escola funcionando num registo elitista constituía, só para algumas pessoas, um instrumento de ascensão social, isento de responsabilidades na reprodução de desigualdades sociais. Era a escola das certezas que a partir de um conjunto de valores intrínsecos e

estáveis pôde funcionar como uma fábrica de cidadãos, fornecendo ainda uma preparação para a inserção na divisão social do trabalho (Canário, 2004).

Neste período observou-se uma acomodação do sistema educativo português à realidade socioeconómica do pós-guerra. O governo de Portugal marginalizou-se relativamente à política europeia evitando envolver-se em conflitos internacionais, daí o seu papel de país neutral, relativamente à II Guerra Mundial. Em 17 de Março de 1939 Portugal assinou o Tratado de Amizade e Não Agressão que lhe permitiu manter o espaço ibérico longe da guerra. O período pós guerra foi caracterizado por uma abertura económica ao exterior, com a adesão à OECE em 1948 (Amaral, 1998). A evolução do regime e as necessidades resultantes do processo económico fizeram com que, gradualmente, o Estado começasse a preocupar-se com a alfabetização da mão-de-obra indiferenciada, tendo em conta o processo de desenvolvimento industrial (CRSE, 1988). Durante este período, era ministro da educação Pires de Lima que procurou adaptar o sistema educativo às necessidades de crescimento económico e de industrialização do país. Durante a sua ação governativa deu-se a reforma do ensino técnico profissional, industrial e comercial (1947), tendo sido estabelecido uma espécie de ciclo preparatório elementar e de aprendizagem geral, com a duração de dois anos, e um segundo nível de formação e aperfeiçoamento profissional, com a duração máxima de quatro anos. O ensino liceal também sofreu alterações. O curso geral ficou organizado em duas seções, Ciências e Letras e voltou a ter a duração de dois anos. Em 19 de Junho de 1947 foi publicado o Decreto-Lei nº 37029 que determinava a distinção entre Ensino Liceal, para quem queria prosseguir estudos na Universidade, e Ensino Técnico que permitia uma empregabilidade rápida e qualificada e possibilitava o prosseguimento de estudos nos Institutos Comerciais e Industriais.

Em 1944, no âmbito do ensino especial, foram criadas em Portugal pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira as primeiras classes especiais destinadas a alunos com problemas de aprendizagem. Assim nascia em Portugal a educação especial, enquanto serviço com intencionalidade educativa. A história da educação especial surge como um fenómeno indissociável da própria evolução do ensino regular, pois à medida que se implementava a obrigatoriedade do ensino, aumentava o número de crianças com insucesso escolar, sobretudo, as que apresentavam certas deficiências e tinham dificuldade em acompanhar o ritmo normal da classe. Daí o surgimento de instituições especiais, asilos, em que eram colocadas as crianças conforme o tipo de

deficiência. Estas instituições separadas das escolas regulares, com os seus programas, técnicas e especialistas, constituíam um subsistema dentro do sistema educativo geral que se veio a chamar Educação Especial (Souto, 2009).

Ao nível da Educação de Adultos, foi a partir da II^a Guerra Mundial que esse subsistema educativo se desenvolveu em Portugal (Silva, 1990), no quadro de um crescimento exponencial da oferta educativa que deixou de estar reservada a determinados grupos socioculturais (Canário, 2000). Para tal, muito terá contribuído a UNESCO criada em 1946, logo após a Segunda Grande Guerra Mundial, com a missão de promover uma cultura de paz através da educação, pois era na educação que residia a esperança de formação de mentes verdadeiramente democráticas (Werthein e Cunha, 2005). Foi neste âmbito que, no ano de 1948, foi assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo Artigo 26 estabelece que todas as pessoas têm direito à educação que deve ter como objetivos:

- O pleno desenvolvimento da personalidade humana;
- O fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais;
- Promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos religiosos e étnicos.

Todavia, o desenvolvimento de uma cultura de paz por meio de um amplo acesso ao conhecimento só poderia ser atingido mediante um processo educacional que valorizasse o indivíduo na sua totalidade (Werthein e Cunha, 2005). Neste mesmo ano, entre 7 e 10 de Maio, teve lugar em Haia um Encontro organizado pelo conjunto das organizações que defendiam a unidade europeia. Este Encontro denominado Congresso da Europa foi considerado como um dos momentos fortes do início da construção europeia (Titz, 1995).

No ano seguinte, em 1949, foi criado o Conselho da Europa cuja especificidade histórica e política foi criar um quadro de negociação e de cooperação pacífica entre os Estados europeus e o desenvolvimento dos valores fundamentais da Democracia, do Estado de Direito e dos Direitos do Homem que a seguir à segunda guerra mundial demonstraram não serem evidentes nem simples e que, pelo contrário, requeriam uma ação enérgica e sistemática de defesa e de promoção, através da ação cultural e educativa (Titz, 1995). É neste contexto que teve lugar em Elsinore, Dinamarca, de 16 a 25 de Junho de 1949, a primeira Conferência da

UNESCO sobre Educação de Adultos. Nesta época o total de analfabetos, em todo o mundo representava cerca de 44% da população adulta e em números absolutos eram cerca de 700 milhões de pessoas que não sabiam ler nem escrever (Canário, 2000).

Entretanto, em Portugal, a década de 50 foi caracterizada pela firme tentativa de consolidação do Estado Novo cuja imagem de marca era a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa que continuava a procurar estimular nos jovens em idade escolar a formação do carácter, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no sentido da apologia de Deus, Pátria, Família. Ao nível do ensino secundário foi feita a separação entre a via liceal, mais elitista, e o ensino técnico. No ensino superior foi criada a Universidade Técnica de Lisboa. Neste período ocorreram uma série de medidas no âmbito do sistema educativo. Em 1952 foi implementado o Plano de Educação Popular para combater o analfabetismo que, em 1950, registava valores próximos do 40%. Este Plano tinha três componentes:

1. A primeira consistia no reforço do cumprimento da obrigatoriedade de frequência do ensino primário;
2. A segunda componente consistia na criação de cursos de educação de adultos;
3. A terceira componente consistia na realização de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos (CRSE, 1988).

A Campanha Nacional de Educação de Adultos (1953-1956) aumentou o número de alunos inscritos, embora sem resultados apreciáveis, sobretudo devido às condições pedagógicas. Os cursos seguiam um programa de instrução primária elementar e eram ministrados por regentes escolares e outros agentes, com uma duração de duas horas diárias (CRSE, 1988). Estas medidas ocorreram por força do crescimento económico e dos projetos de industrialização que surgiram no período pós-guerra. A Campanha Nacional de Educação de Adultos terá sido das poucas medidas inovadoras desenvolvidas pelo Estado Novo, ao procurar sensibilizar a opinião pública para a importância do combate ao analfabetismo (Silva, 1990). A alfabetização passou a ser encarada como fator de ascensão social o que, em certa medida, poderá justificar que a taxa de analfabetismo, entre 1950 e 1960, tenha registado uma diminuição de 42,8% para 25,7% (Sampaio, 1977).

Entretanto, a euforia económica do pós-guerra radicada na crença de um crescimento sem limites nem fronteiras propiciou a emergência da modernidade

industrial e a economia adquiriu o estatuto de motor da sociedade (Carneiro, 2000). Este período, iniciado após a segunda guerra mundial e que durou até meados da década de 70, foi denominado de trinta anos gloriosos face à euforia desenvolvimentista traduzida em altos níveis de crescimento económico de que resultou a adoção de políticas direcionadas para o aumento da oferta escolar, face à necessidade de se produzir mão-de-obra qualificada (Canário, 2000). Neste contexto, o modelo de economia capitalista e o conjunto das nações industrializadas, reunidas sob a bandeira da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), lideraram os principais fatores mundiais de crescimento como capital, ciência, tecnologia, mercado de bens e serviços, enquanto o modelo educativo assentava “no valor económico da educação como sustentáculo do pleno emprego e da geração de altas taxas de rentabilidade social e privada” (Carneiro, 2001, p. 309). A OCDE fundada em 1961, no mês de Setembro, com sede em Paris, era uma instituição intergovernamental com influência política nos seus países membros e onde a educação crescia em importância. Como organização internacional a OCDE funcionava como agência globalizadora com um papel determinante na corrente de pensamento sobre educação e também como agente de influência crescente nas políticas educativas dos Estados-Nação (Estrela e Teodoro, 2008)

Este período dos pós guerra marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a correspondente transição de uma escola de certezas para uma escola de promessas de desenvolvimento, de mobilidade social e promessa de igualdade (Canário, 2004). Em 1955, o ministro da Educação em Portugal, Leite Pinto, reconheceu a necessidade de se apostar na formação profissional, de se formar mão-de-obra qualificada e diversificada para responder às exigências do avanço da técnica, surgido após a IIª Guerra Mundial. Face à falta de recursos do Estado é solicitado o apoio da OCDE o que marca o início das relações de cooperação com organismos internacionais. Neste sentido, o ministro da educação propôs à OCDE a criação de um grupo de trabalho, formado por vários países, para desenvolverem um estudo sobre a problemática escolar e a sua adequação à evolução do sistema económico europeu. Este Estudo ficou conhecido por Projeto Regional do Mediterrâneo.

Entretanto, ao nível do ensino primário as regentes escolares que lecionavam em postos escolares, uma forma de assegurar a expansão da rede escolar, com um mínimo de encargos para o Orçamento, tiveram a possibilidade de ir frequentar os

curso das Escolas do Magistério Primário, sendo-lhes concedidas facilidades quer ao nível da admissão com dispensa de exame quer ao nível da isenção de propinas (Guinote, 2006). O ano de 1961 marca uma alteração decisiva na formação de professores do Ensino Primário ao só permitir o acesso ao curso do Magistério Primário a candidatos com o antigo 5º ano do Liceu ou da Escola Industrial e Comercial, para frequentar um curso com a duração de dois anos. Foi uma medida de valorização da profissão professor primário em oposição à fase de desvalorização da docência operada nas décadas anteriores no Estado Novo. Nessa fase da vida política (1932-1942), os cursos de formação de professores do ensino primário tinham apenas três meses de duração e podiam aceder ao Curso pessoas com apenas o 4º ano da escola primária, 18 anos de idade, e com aprovação no exame de admissão que era muito seletivo (Ferreira, 2005).

Ao nível da educação de adultos, decorreu entre 21 e 31 de Agosto de 1960, em Montreal, a segunda Conferência da UNESCO que marcou um verdadeiro ponto de viragem na afirmação da educação de adultos e nos processos de desenvolvimento económico, quer a nível nacional quer a nível internacional (Canário, 2000). Nessa fase desenvolvimentista do pós-guerra havia a convicção de que os investimentos em educação iriam promover o crescimento económico. O desenvolvimento científico e tecnológico, a conquista do espaço, o aperfeiçoamento de novas tecnologias exigia mão-de-obra especializada. O discurso sobre a importância da educação de adultos não era só direccionado para os países mais desenvolvidos mas também para os países periféricos, onde se registava um número elevado de pessoas que haviam encontrado dificuldades na educação formal, pessoas menos habilitadas que deveriam ser capacitadas para poder desempenhar um papel mais ativo na vida social.

Neste período em Portugal, enquanto se registava uma taxa de analfabetismo de cerca de 34%, ocorria um fenómeno de progresso industrial do qual resultou a deslocação de pessoas do campo para a cidade, por troca do trabalho na agricultura pelos empregos nas fábricas. Esta década foi marcada pelo crescimento da população escolar. Entretanto, ocorreu uma maior abertura do Estado português ao exterior com a adesão à EFTA (Associação Europeia do Comércio Livre), ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional. A abertura ao estrangeiro não era, em si, fator de crescimento, não bastava a abertura ao exterior para que a economia crescesse, era fundamental a intensificação dos fatores de produção, a melhoria das capacidades organizativas das empresas nacionais de modo a competirem com as rivais

estrangeiras. O que aconteceu em Portugal neste período, com a abertura ao exterior, foi a liberalização dos movimentos internacionais de capitais que trouxe a Portugal um influxo de investimentos estrangeiros, sobretudo na área da indústria (Amaral, 1998).

Para responder às necessidades de qualificação operária foi criado em 1962 o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra, do Instituto de Formação Profissional Acelerada. E, um ano mais tarde, em 1963 foi criado o 1º Centro de Formação Profissional Acelerada ou Formação Profissional de Adultos com o objetivo de qualificar trabalhadores, num curto espaço de tempo, desde que tivessem mais de 18 anos e soubessem ler, escrever e contar. Entretanto, na Europa, com a formação do Mercado Comum, atingiam-se níveis elevados de crescimento económico que precisavam de mão-de-obra. Portugal foi nesta altura um país exportador de ativos, tendo resultado um elevado número de emigrações. Esta fase de acentuada emigração ocorreu durante a guerra colonial, entre 1960 e 1970, o que provocou um decréscimo de 3% de população residente em Portugal. O principal destino foi França. Contudo, também terão sido significativos os movimentos migratórios para as colónias portuguesas, para África do Sul, Estados Unidos, Canadá e Venezuela. No início da década de 70, a Alemanha foi o destino preferencial dos emigrantes portugueses. Neste período de emigração saíram de Portugal cerca de 1,5 milhão de portugueses, um fenómeno que foi travado devido à recessão económica na Europa, à crise petrolífera de 1973, bem como às políticas restritivas da imigração que foram implementadas (Baganha e Góis, 1999).

Em termos do Sistema Educativo, a década de 60 caracterizou-se pela contradição entre a defesa dos valores da civilização cristã e da gloriosa tradição portuguesa, por um lado, e os apelos ao progresso da pedagogia, à valorização dos métodos ativos e à defesa da necessidade de respeitar os ritmos de aprendizagem das crianças. Esta contradição teve como consequência a introdução de medidas que foram implementadas com carácter provisório e em pequena escala. No ano de 1961 foi reorganizado o currículo das escolas do Magistério Primário, foram criadas condições para que as regentes escolares tivessem acesso à frequência dos cursos dos Magistério Primário (Ferreira, 2005).

A escolaridade obrigatória aumentou para seis anos no caso dos alunos matriculados na 1.ª classe do ensino primário elementar em 1964-1965 (Decreto-lei n.º 45.810, de 9 de Julho de 1964). As crianças que não pretendiam prosseguir

estudos ficavam com o 6º ano de escolaridade, os outros após o exame da 4ª classe podiam optar pelo ensino liceal ou pelo ensino técnico, após exame de admissão. Durante este período foram criadas as Telescolas cuja principal tarefa era promover a realização de programas de radiodifusão e televisão no âmbito do curso do ciclo preparatório. O Ciclo Preparatório TV funcionava nas instalações do ensino primário e constituía um sistema misto de ensino via televisão, com visionamento dos programas via TV e exploração posterior a cargo de dois monitores, um responsável pela área das “Ciências” e outro pela área das “Letras”. Neste tipo de ensino, o programa equivalente ao do ciclo preparatório, era ministrado por docentes do ensino primário. Em certas situações de populações rurais que não tinham acesso aos estabelecimentos de ensino nas sedes de concelho, os monitores podiam ser pessoas com o 7º ano liceal, o que permitiu que milhares de jovens dos meios rurais pudessem realizar o ensino preparatório. Nas Escolas Industriais e Comerciais foram criados cursos destinados a adultos, denominados cursos de aperfeiçoamento profissional (CRSE, 1988).

A 2 de Janeiro de 1967 foi publicado o Decreto-Lei 47 480 que determinava a instituição do Ciclo Preparatório que juntava o 1º ciclo do ensino preparatório da Escola Industrial e Comercial ao 1º Ciclo do Liceu, numa tentativa de esbater a diferença entre uma opção de via de ensino mais destinada às classes baixa e média baixa e outra para as classes média alta e alta que escolhia o ensino liceal. Neste período também foram criados os cursos complementares das Escolas Industriais e Comerciais para que esses estudantes pudessem também aceder ao Ensino Superior Universitário.

Entretanto, a nível europeu a Unesco que estimava em cerca de 37% a taxa global de analfabetismo desenvolveu uma reflexão sobre as bases nas quais deveria assentar uma política de educação que apontasse alternativas em direção ao exercício pleno da cidadania, em diferentes condições e cenários da sociedade (Canário, 2000). Nessa linha de preocupações, num estudo realizado em 1968 por Philip Coombs sobre a crise mundial da educação, o autor advertia que educar uma nação e manter o seu sistema educacional ajustado à sua época pareceria muitas vezes mais difícil do que enviar um homem à lua (Werthein e Cunha, 2005). Neste período, no quadro do crescimento exponencial da oferta educativa, a educação de adultos representou, através da educação básica e da formação profissional, uma tentativa de criação de uma nova identidade e especificidade no sentido de uma visão crítica dos modelos

escolares (Canário, 2000).

No ano de 1968, no mês de Maio, na cidade de Paris, iniciava-se uma série de greves estudantis em universidades e escolas secundárias com o propósito de contrariar valores próprios da velha sociedade: sociedade de consumo, ensino tradicional e a insuficiência de saídas profissionais. Através da contestação permanente e de várias manifestações ocorreu uma alteração das mentalidades e abertura a novas ideias. Segundo Schwanitz (2004), a revolta estudantil de Maio de 68 terá sido inspirada pelos mestres do pensamento, Freud e Marx, mas, sobretudo, pelas ideias de dois teóricos da Escola de Frankfurt, Herbert Marcuse que ficou radicado nos Estados Unidos, e Theodor Adorno que depois da II Grande Guerra voltou para a Alemanha para refundar o Instituto de Investigação Social de Frankfurt. Schwanitz considera que, em termos de pensamento, estes dois teóricos contradiziam-se diametralmente. Adorno era um teórico do fascismo, entendia que o progresso longe de libertar os homens tinha-os escravizado ainda mais e, continuamente, invocava a fatalidade no seu discurso. Por sua vez, Marcuse optou pela via inversa e inspirou as ações estudantis. Na sua opinião o capitalismo assemelhava-se ao fascismo na medida em que ambos manipulavam a consciência das pessoas, o fascismo através da violência e o capitalismo através da indústria cultural. Assim, atribuía aos estudantes o papel de sujeitos revolucionários na ação contra o ponto fraco do sistema capitalista, no preciso lugar onde se operava a sua integração, o sistema educativo e porque não estavam ainda integrados no “contexto da estupidificação generalizada porque ainda eram jovens” (Schwanitz, 2004, p. 370).

Em Portugal, o movimento estudantil cresceu ao longo da década de 60. Ideais como a liberdade e a igualdade inspiravam a luta contra a opressão do regime, a defesa da autonomia universitária e a oposição à guerra colonial. Durante esta década terão ocorrido três importantes movimentos associativos: em 1962, 1965 e 1969. Esta última crise estudantil não ocorreu apenas por influência do Maio de 68, mas no seguimento das outras mobilizações contra a ditadura e contra a guerra colonial, apesar de se observar alguma inspiração no Maio de 68, sobretudo na forma como se reivindicavam problemas como a igualdade ou o amor livre (Ribeiro, 2011).

Entretanto, ao nível do sistema educativo português começou a observar-se um abrandamento nas intenções de doutrinação, na obrigatoriedade de frequência nas atividades extraescolares da Mocidade Portuguesa, que passou a ser dirigida

apenas aos alunos do primeiro ciclo do ensino liceal e ao ciclo preparatório do ensino técnico-profissional. Durante este período também ocorreu a revogação do art.º 9.º do Decreto-lei n.º27.279, de 24 de Novembro de 1936, que obrigava as professoras do ensino primário a requerer autorização ao ministro da Educação para poderem contrair matrimónio.

Em 27 de Setembro de 1968, por motivo de doença Oliveira Salazar, chefe de governo da ditadura fascista desde 1932, foi afastado do poder. Sucedeu-lhe na chefia do governo Marcelo Caetano (1968-1974) que procurou empreender alguma dinâmica reformista no sentido de tentar aproximar Portugal dos países da Europa Ocidental. Foi um período de renovação na continuidade por significar apenas uma operação de cosmética por parte do regime, no sentido da cooptação da sociedade civil de que “as conversas em família” de Marcelo Caetano, na TV, constituía uma das principais estratégias. Os primeiros tempos de governo, conhecido como a primavera marcelista, resultaram nalgum progresso nomeadamente numa melhoria social para os trabalhadores rurais e profissões mais modestas:

- Atribuição de pensões;
- Abrandamento da repressão policial e da censura;
- Direito ao voto das mulheres alfabetizadas;
- Na reforma democrática do ensino;
- Na revisão da lei eleitoral (Decreto Lei. 556/71 de 16/12) que permitiu a eleição de deputados liberais que viriam a desempenhar papel de relevo antes e depois do 25 de Abril de 1974, como por exemplo Sá Carneiro, Freitas do Amaral, Magalhães Mota, Pinto Balsemão, entre outros (Ferreira, 2005).

Contudo, este clima de mudança foi de pouca duração tendo dado lugar à continuidade da política conservadora do regime fascista. Relativamente à Educação de Adultos, a ação do Estado no campo da alfabetização ocorreu até ao princípio da década de 70 mantendo as características do Plano de Educação Popular (CRSE, 1988). Entretanto, a expansão quantitativa da escola de massas coincidente com uma atitude otimista e eufórica do sistema educativo dos anos 60 deu lugar, no início dos anos 70, a um estado de desencanto, frustração e incerteza face ao efeito reprodutor das desigualdades sociais desempenhado pelo sistema escolar (Canário, 2004).

O atraso educativo que se registava em Portugal e a assunção de

compromissos internacionais obrigaram o governo a alterar a sua política educativa. Havia uma maior preocupação com os elevados índices de analfabetismo que denegriam a imagem de Portugal relativamente aos outros países europeus. A problemática do analfabetismo era vista como algo rapidamente resolúvel através das campanhas de alfabetização (Canário, 2000). Para aumentar o número de jovens alfabetizados começou a limitar-se a emigração a quem não tivesse o exame do primeiro grau, e os soldados que não soubessem ler e escrever teriam de permanecer no serviço militar até que o Estado os dispensasse. Esta medida levou muitos jovens a realizar a 4ª classe enquanto estavam na vida militar. Esta poderá ser uma das justificações para que no início da década de 70 se verificasse uma taxa de analfabetismo, entre o género feminino de cerca de 33%, enquanto a taxa do analfabetismo masculino apresentava um valor perto dos 19%, devido às certificações escolares concedidas durante o serviço militar.

A nível europeu, no âmbito da educação de adultos, a UNESCO começou a dar maior ênfase ao campo da educação de adultos, marcado numa primeira fase pelas campanhas de alfabetização e que viria a conhecer um momento culminante com a afirmação do movimento de educação permanente. Foi a época das grandes campanhas de alfabetização marcadas pelo voluntarismo político e pela concentração de meios. A ação desenvolvida pela UNESCO inscreveu-se numa nova filosofia de valorização da pessoa humana, no âmbito das práticas educativas. O início da década de 70 foi um período histórico marcado por um processo de crescimento económico a que correspondeu o aumento da oferta educativa a pessoas adultas, bem como o crescimento dos sistemas escolares na articulação entre as políticas de expansão da oferta educativa e as políticas orientadas para o desenvolvimento (Finger e Asún, 2003).

Neste ano de 1970, o Conselho da Europa edita uma recolha de quinze estudos sob o título “Educação Permanente” como resultado de uma série de reflexões iniciadas desde 1967, no âmbito do Conselho da Cooperação Cultural, órgão de gestão dos trabalhos do Conselho da Europa em matéria de educação e de cultura que mantinha relações estreitas de trabalho com ministros europeus especializados nas questões de educação, da cultura e do património cultural. O conceito de Educação Permanente é uma produção europeia intergovernamental que foi um exemplo único, pois foi formulado pela primeira vez no seio de uma organização europeia por um grupo alargado de peritos nacionais que colaboraram de

forma contínua, a partir da análise sobre o terreno de várias dezenas de experiências piloto relativas a todos os sectores do sistema educativo e não apenas da Educação de Adultos (Titz, 1995).

Em 1971, com base na Lei Orgânica do Ministério da Educação, foi criada a Direção Geral da Educação Permanente (Decreto Lei 408/71 de 27 de Setembro) vocacionada para lançar um vasto programa educativo dirigido à população adulta, integrando atividades de alfabetização e cursos supletivos de ensino primário para adultos e criando uma rede de bibliotecas fixas e itinerantes, como forma de promover a leitura (CRSE, 1988). Este período final do regime político fascista ficou marcado pela ação do ministro Veiga Simão cuja reforma educativa constituiu motivo de debate sobre o desenvolvimento do país (CRSE, 1988).

A tentativa de reforma global do sistema educativo, conhecida por reforma Veiga Simão, visava lançar as bases de um sistema que, além de pretender efetivar a escolaridade obrigatória, procurava também democratizar o ensino. Veiga Simão defendia que a educação deveria ser concedida a todos os portugueses numa base meritocrática para permitir aos mais capazes a integração na elite do país, independentemente das origens sociais e económicas. Com uma vontade política de modernização do país, Veiga Simão determinou que a escolaridade obrigatória passasse para um período de oito anos, subdividido em duas fases, quatro anos no ensino primário e outros quatro anos ministrados em escolas preparatórias. A 16 de Janeiro de 1971, Veiga Simão apresentou dois projetos de reforma, Projeto do Sistema Escolar e Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior que foram levados a discussão pública, facto que há muitas décadas não acontecia embora a censura tivesse atuado sobre um certo número de depoimentos (Stoer, 1983).

De acordo com Ferreira (2005), foi publicado em 25 de Julho de 1973 a lei 5/73 que conferiu unidade à reforma educativa no aspeto organizativo do sistema educacional, tendo ainda institucionalizado vários conceitos tais como educação básica, igualdade de oportunidades, educação permanente, educação formal, educação informal, ensino unificado. Veiga Simão, durante a Primavera marcelista, esboçou o que poderia ter sido uma reforma educativa. Daí que mereça referência a publicação, em 12 de Fevereiro de 1973, do Decreto-Lei nº45/73 que no capítulo II artº4, alínea e) determina a criação da Divisão do Ensino Especial dentro das Direção Geral do Ensino Básico. Neste âmbito, através da Lei nº5/73, alínea e) do ponto 1, Base VI, estipula-se que se torne extensivo às crianças inadaptadas, deficientes, bem

como às crianças precoces, condições adequadas ao seu desenvolvimento (Bettencourt, 2010).

Entretanto, a UNESCO, percebendo a dimensão internacional da crise da educação procurava encontrar alternativas com vistas à redução do *deficit* educacional, sobretudo nos países pobres ou em desenvolvimento. É nesse sentido que a UNESCO produz um Relatório, coordenado por Edgar Faure, considerado um marco importante na história do pensamento educacional da Organização. Esse Relatório foi realizado por uma Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação que resultou de diversos estudos, incluindo visitas a várias regiões do mundo para troca de ideias, reuniões com inúmeras instituições educacionais, estudos de documentos pertinentes e entrevistas com diversos especialistas de credibilidade internacional. O Relatório Faure estabeleceu alguns princípios de política educacional que foram lançados e discutidos mundialmente tendo contribuído para inúmeras aberturas do sistema educacional de vários países, ajudando-os a romper visões estreitas e conservadoras em matéria de política educacional (Werthein e Cunha, 2005).

A educação ao longo da vida é um direito de todas as pessoas pelo que as instituições deveriam proporcionar diferentes oportunidades de aprendizagem, devendo caber a cada pessoa fazer as suas escolhas em termos de opções educativas, quer no domínio dos conhecimentos socioeconómicos, técnicos, culturais e práticos, quer de ordem geral. No que se refere à formação para o emprego, a educação deveria formar não apenas para um ofício, mas também facilitar a reconversão profissional. A responsabilidade pela formação deveria ser partilhada pelas escolas, empresas e educação extraescolar. A alfabetização deveria ser apenas uma etapa da educação de adultos (Faure, 1974).

No ano em que publicava o Relatório, a UNESCO realizava em Tóquio, entre Julho e Agosto, a terceira conferência sobre Educação de Adultos cuja recomendação principal apontava para que os Estados investissem na educação, não apenas por ser um direito dos cidadãos, mas por ser condição necessária ao desenvolvimento das nações. Neste âmbito, o combate ao analfabetismo era uma condição essencial para o desenvolvimento das sociedades e das nações.

De acordo com esta ideia, a educação de adultos deveria ser encarada como uma forma de mobilizar as pessoas a participar na construção e na transformação da sociedade, na valorização da diversidade cultural, na eliminação de todas as formas

de dominação. O desenvolvimento da educação deveria apontar para reformas sociais, económicas, culturais e políticas. Nesta Conferência, foi também valorizado o conceito de educação permanente no sentido da valorização da pessoa e do “aprender a ser”, propondo-se uma conceção de aprendizagem como algo de global e contínuo que deveria ocorrer em todos os tempos e lugares (Canário, 2006).

Enquanto quadro de referência para as políticas educativas, o conteúdo do conceito de Educação Permanente é resumido por Titz (1995) da seguinte forma:

- O processo educativo é contínuo ao longo de toda a vida e marca todas as suas etapas;
- O processo educativo é um processo contínuo de desenvolvimento dos saberes, do saber fazer e do saber ser;
- A aquisição dos saberes e das qualificações não faz realmente sentido se não estiver ligada à experiência e à prática;
- O processo educativo é um fator de desenvolvimento, a expressão de um projeto e não se limita a uma simples reprodução do passado;
- O processo educativo é um todo, no tempo evidentemente, mas abrange além disso o conjunto das necessidades, dos papéis e das funções da pessoa humana num dado momento da sua história;
- As necessidades individuais e coletivas em matéria de educação não se podem opor mas devem, pelo contrário, convergir.

Face a um mundo em mudança que colocou em causa as conceções de desenvolvimento social, económico e educativo terá surgido a necessidade de uma mudança cultural e educativa que ajudasse pessoas e grupos a adaptarem-se e a participarem nesse processo de mudança (Stoer, 2006). Perante a alteração, na maioria dos países do mundo, de um modo integrado e global de desenvolvimento, ocorrido no período pós guerra e que no final da década de 60 se encontrava esgotado, para um modelo oposto que dava prioridade ao mercado, terá provocado mudanças na sociedade ao nível do surgimento de novos atores e novas ideias que anunciavam uma nova sociedade (Touraine, 1999).

Também em Portugal a escola era uma instituição em crise devido ao facto de estar numa fase de transição, cada vez mais inserida no espaço mundial como espaço dominante e enquadrante da orientação educativa (Stoer, 2006). Neste sentido, surge

neste período, cada vez com maior premência, o conceito de educação permanente como potencialidade educativa capaz de “extravasar os limites da escolaridade e a apresentar-se cada vez mais como um programa de construção da chamada sociedade educativa” (CRSE, 1988, p. 33). O conceito de educação permanente ocorreu como alternativa ao modelo escolar que era objeto de contestação face a novas concepções de educação escolar de que foi exemplo, entre outros, Paulo Freire considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia. No início da década de 70 já haviam sido editados vários livros do autor como “Alfabetização e Conscientização”, “Educação como prática de Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido” que terá constituído o seu livro mais lido em várias línguas. Em algumas das suas obras, Paulo Freire reflete a experiência de alfabetização que realizou entre 1960 e 1963, em Angicos, que o levou a desenvolver uma teoria do conhecimento sobre alfabetização. Paulo Freire delineou uma pedagogia da libertação que terá inspirado gerações de professores, especialmente na América latina, em África, em Espanha e Portugal. Em 1972, enquanto Paulo Freire fazia consultadoria educacional em países do continente africano, alguns deles lutando pela sua independência contra o regime colonial português (Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique), na Alemanha surgia um outro autor, Ivan Illich de nacionalidade austríaca que era muito lido e discutido no início da década de 70.

A obra de Ivan Illich parecia influenciar todos os que queriam pensar a escola e problematizar a educação. Em 1971 escreveu um dos seus livros mais conhecido, “Sociedade sem escola”, em que faz uma análise crítica das instituições educativas e propõe a criação de um sistema alternativo de aprendizagem, não enquadrado institucionalmente. Hildegard Luning na introdução do livro “A Escola e a repressão dos nossos filhos” (1976) referia que Ivan Illich considerava a escola como o ídolo secular dos nossos tempos e para construir um mundo novo e mais humano ter-se-ia que derrubar esse ídolo. Referia ainda que Illich “foi repudiado como charlatão, festejado como exótico e venerado como revolucionário” (p. 6). Para Carneiro (2001), as teses de educação sem escola corresponderam a teorias utópicas próprias de movimentos de pensamento e reflexão sobre a ação pedagógica “guiados por propósitos generosos e aspirações românticas” (p. 169).

Neste período em Portugal, numa situação de clandestinidade devido à repressão instituída pelo Estado Novo, crescia uma Associação denominada Movimento da Escola Moderna (MEM) vocacionada para a formação permanente de

profissionais de educação de infância e do ensino primário. A nível externo, o MEM estava associada aos movimentos congéneres europeus, filiados na Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (MEM, 1994). O Movimento da Escola Moderna, constituído em 1966, surgiu com maior expressão entre 1969 e 1974 tendo-se tornado numa das mais importantes referências pedagógicas em Portugal. Inspirado em Celestin Freinet, um dos precursores da Educação Nova, o Movimento da Escola Moderna constituía, na década de 70, um importante suporte para as necessidades de mudança sentidas por uma parte dos professores, sobretudo do ensino primário. Este movimento pedagógico configurava um modelo escolar cujos alicerces eram construídos com base em valores como a liberdade e a democracia (Gonzalez, 2002).

Relativamente à Educação de Adultos, no início da década de 70, cerca de 25% da população portuguesa era analfabeta também devido a problemas de exclusão escolar e social, discriminação, insucesso escolar (Souto, 2009). Em 1971, com base no Decreto-Lei n.º 408 de 27 de Setembro de 1971 foi criada a Direção Geral de Educação Permanente que tinha entre outros objetivos, promover a alfabetização através dos cursos de educação básica de adultos, dinamizar atividades de âmbito extraescolar e apoiar a dinamização de espaços que contribuíssem para o desenvolvimento social e cultural das populações (Stoer, 1982). As medidas de reforma educativa implementadas pelo Estado Novo neste período eram reflexo do bloqueio ideológico face à oposição entre uma ideologia capitalista tradicional, assente numa burguesia beneficiária da exploração de matérias-primas coloniais e beneficiária de protecionismos económicos, e uma ideologia capitalista tecnocrática apoiada na modernização, racionalização e construção de estruturas produtivas internas com uma perspetiva europeia das relações exteriores (Gomes, 1999).

No período anterior a 1974, começaram a diversificar-se as ações promovidas pelo Estado através dos seus diversos departamentos, como por exemplo os cursos complementares de aprendizagem agrícola, de economia familiar, de empresários agrícolas organizados pela Secretaria de Estado da Agricultura, assim como as ações desenvolvidas pela Junta Central das Casas do Povo ou pela Direção Geral de Assistência, com as ações de formação e desenvolvimento comunitário (CRSE, 1988). Ao nível do ensino primário, foi publicado o Decreto-Lei 67/73 que determinava a substituição dos postos escolares por escolas primárias, só ficando a funcionar postos escolares enquanto e onde não fosse possível concretizar essa

mudança (Guinote, 2006). Durante este período foram instituídos os exames “ad-hoc” de acesso à Universidade para maiores de 25 anos. A reforma de Veiga Simão não chegou a ser totalmente implementada devido ao golpe de Estado em 25 de Abril de 1974 que repôs o estado democrático.

1.4. 25 De Abril, a fase revolucionária

Em 25 de Abril de 1974 teve lugar um golpe militar que pela iniciativa popular e pelas movimentações de massas em que ela se traduziu, rapidamente se transformou numa revolução que introduziu transformações profundas em toda a sociedade portuguesa (Canário, 2006). Um dos palcos onde se registaram maiores alterações foi exatamente no campo educativo (Pintassilgo e Mogarro, 2003). A revolução de Abril ocorreu num tempo em que Portugal vivia um cenário de crise económica, social, cultural, motivado pelas fragilidades da economia portuguesa, pela dependência dos mercados estrangeiros, pela contestação política e social, face a uma guerra colonial de elevados custos económicos e vidas humanas. O país detinha índices de escolarização muito baixos se comparado com a maioria dos países europeus. O sistema educativo era caracterizado por uma Escola socialmente segregadora em que o Liceu era frequentado maioritariamente por alunos oriundos da burguesia ou da pequena burguesia em expansão, enquanto os filhos de pais da classe operária frequentavam maioritariamente a Escola Comercial e Industrial (Gomes, 1999).

A instauração do regime democrático em 1974 iria permitir aproximar Portugal de países mais modernizados da Europa. Daí que se tenham colocado novos desafios ao Sistema Educativo face à necessidade de se promover o desenvolvimento social, económico e cultural do país. O Estado, através dos diferentes governos provisórios, procurou introduzir medidas educativas que do ponto de vista simbólico e formal garantissem a governabilidade do sistema e configurassem um modelo educativo emergente, adequado à construção de uma democracia socialista (Barroso, 2003).

Imediatamente a seguir ao 25 de Abril o país viveu um período revolucionário que terá sido um dos períodos mais conturbados e ricos da história contemporânea portuguesa (Pintassilgo e Mogarro, 2003). Foi uma fase curta que durou dois anos mas de grandes proporções que se iniciou com a nacionalização dos

bancos e da indústria, expropriação de terrenos, ocupação de casas a que se seguiu uma forte participação social. Por vezes espontânea e radical mas quase sempre instrumentalizada pelas vanguardas partidárias, por um lado, o partido comunista e partidos situados à sua esquerda, e por outro lado o partido socialista e partidos situados à sua direita (Barroso, 2003). Durante este período que mediou entre Abril de 74 e Novembro de 75, em Portugal, do ponto de vista social, o mundo ficou “virado do avesso” (Canário, 2006, p. 211).

Os ideais de igualdade, liberdade, justiça social começaram a fazer parte do discurso político educativo ao mesmo tempo que se contestavam os modelos tradicionais de educação, passando a valorizar-se mais as metodologias de ensino centradas na utilização de estratégias mais colaborativas, a aprendizagem através da resolução de problemas, o trabalho de projeto e uma maior interligação escola/comunidade. À escola estava incumbida a missão de promover a aquisição de conhecimentos gerais, socializar crianças e jovens, independentemente da origem social. A escola devia estar ao serviço dos alunos, ajudando-os a adquirir conhecimentos gerais, a respeitar a organização da sociedade e da nação e a ganhar o sentido da disciplina. Tratava-se de uma conceção de educação assente no princípio de que “uma socialização bem conseguida cria indivíduos livres e responsáveis” (Touraine, 2005, p. 82).

Entretanto, as escolas passavam por uma fase muito conturbada devido aos excessos de protagonismo por parte de certas forças políticas que pretendiam assumir o controlo dos órgãos de gestão. Um dos fenómenos característicos deste período foi a politização da Escola, as listas dos conselhos diretivos organizadas de acordo com a pertença explícita a um partido político dos membros quando esse partido era maioritário entre os professores, ou de acordo com uma partilha proporcional de poderes que refletisse o pluralismo político desses mesmos professores. (Cunha, 1995). Vivia-se o tempo das reuniões gerais de alunos, do boicote às aulas, das manifestações em favor do saneamento de professores, diretores do Magistério, diretores de escolas secundárias, de reitores de liceu. Passara apenas um mês sobre o dia 25 de Abril de 1974 quando o I Governo Provisório, presidido por Adelino da Palma Carlos, publicava o Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio que reconhecia e apoiava as iniciativas democráticas desencadeadas por professores e estudantes em torno da gestão das escolas públicas de todos os graus de ensino. Tratava-se de uma resposta do Governo a práticas autogestionárias, em desenvolvimento em várias

escolas, que conduziram ao afastamento de alguns reitores e diretores (até então nomeados pelo governo) e à sua substituição por comissões diretivas ou de gestão, quase sempre na sequência de decisões tomadas por assembleias de escola ou por outro tipo de reuniões plenárias (Lima, 2009).

Os alunos, depois de tantos anos de repressão, queriam participar no processo de democratização das instituições escolares. Foi uma iniciativa da população escolar que comandou os acontecimentos, pelo menos durante os primeiros seis meses da revolução (Stoer, 1986). Nestes movimentos, os alunos são acompanhados por alguns professores considerados mais abertos e mais democratas. A palavra de ordem era o saneamento, era afastar todos aqueles que tivessem sido considerados afetos ao regime fascista (Pintassilgo e Mogarro, 2003). Às demissões em massa de autoridades académicas e escolares sucedem-se as eleições para as comissões diretivas constituídas por professores, estudantes e funcionários, enquanto aqueles professores que haviam sido afastados pelo Estado Novo são imediatamente reintegrados (Barroso, 2003).

Deu-se uma deslocação do poder do Ministério da Educação para as escolas, dos diretores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil. “Tudo se passou como se as escolas tivessem sido ocupadas pelos próprios professores e alunos” (Stoer, 1986, p. 127). Os conceitos de escola aberta à comunidade, o papel do professor primário enquanto agente de desenvolvimento, a ênfase no desenvolvimento global e integrado das crianças, contribuíram para a afirmação do professor como um profissional polivalente (Ferreira, 2005). O poder estava na escola cujo funcionamento dependia das decisões emanadas das Assembleias, contrariamente ao poder altamente centralizado no Ministério da Educação que antes se observara (Stoer, 1986). Era o início de um processo que iria conduzir à posterior institucionalização da gestão democrática nas escolas (Lima, 1999), enquanto as estruturas sindicais de professores começavam a assumir um papel de destaque (Barroso, 2003).

Em Dezembro de 1974, o III Governo Provisório presidido por Vasco Gonçalves publicou legislação com vista a garantir que o afastamento de formas autocráticas da direção das escolas passasse a ser convenientemente regulado, salvaguardando a seriedade do processo democrático bem como a eficácia do funcionamento de cada escola, entendida como local de trabalho efetivo e ao serviço da Nação (Lima, 2009). Entretanto, os estudantes que tinham terminado os estudos

secundários a seguir a Abril de 1974 ficaram com o seu futuro académico por definir, em termos de prosseguimento de estudos. No ano letivo seguinte, em 1974/75, não abriu o primeiro ano para quem se inscreveu na universidade. Foi neste contexto que foi criado, durante o IV Governo Provisório (20/3 a 8/8/1975), através do Decreto-lei nº 270/75 de 30 de Maio, o serviço cívico estudantil, ano vestibular de ingresso ao Ensino Superior. No seu Artigo 2º eram definidos vários objetivos, dos quais se destacava a importância atribuída ao setor estudantil na reconstrução e democratização do país através de tarefas que se mostrassem mais urgentes e que não pudessem ser realizadas mediante recurso ao mercado de trabalho.

Neste âmbito foram desenvolvidos pelos candidatos ao ensino superior, com maior incidência no ano de 75/76, um conjunto de ações nas áreas da alfabetização, saúde, segurança social, animação sociocultural, desporto. A ação do setor estudantil terá refletido o papel e a força dos movimentos sociais numa sociedade em transição para o socialismo. O funcionamento do serviço cívico estudantil deveria inserir-se num projeto de reconstrução do país e deveria contar com a colaboração das escolas, associações de estudantes, sindicatos, cooperativas, organizações populares, militares, instituições públicas. Em 17/6/1977, durante o I Governo Constitucional que vigorou de 23/7/1976 a 9/12/1977, o serviço cívico estudantil foi extinto sendo substituído pelo Ano Propedêutico (Stoer, 1986).

Durante este período revolucionário foram introduzidas alterações significativas em todos os graus de ensino. No plano da modernização da educação especial foram criadas as Equipas de Ensino Especial (EEE) para apoiar os alunos com problemas sensoriais e motores, cujo objetivo era a integração familiar, escolar e social desta população. Estas equipas eram compostas por professores de diversos níveis de ensino utilizando como modalidades de apoio escolar: a sala de apoio; o núcleo de apoio à deficiência auditiva; o apoio itinerante; a sala de apoio permanente; o apoio dentro da sala de aula e o apoio ao professor da classe (Mesquita, 2012).

No que diz respeito ao ensino primário ensaiou-se a experiência de regime de fases, 1ª e 2ª fase com a duração de dois anos por fase, realizando-se a avaliação no final de cada fase (Despacho Ministerial nº. 24/A/74, de 2 de Setembro). A extinção do regime de classes e a sua estruturação por fases possibilitava uma maior flexibilidade temporal, face ao ritmo dos conhecimentos e uma melhor adequação das aprendizagens aos conhecimentos e ritmos diferentes de cada aluno. O sistema de

avaliação deixou de ser exclusivamente sumativo para contemplar as vertentes diagnósticas, formativas e sumativas com carácter de avaliação contínua. A substituição das classes por duas fases pressupunha o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, tendo em conta as dificuldades que apresentavam, em especial se provinham de grupos sociais desfavorecidos assim como procurava contribuir para a sua estabilidade, valorizando o sentimento de pertença a um grupo. Quanto às atividades programadas para o 1º ano da 1ª fase, adquiriram um estatuto de pré-requisitos facilitadores das aprendizagens posteriores com a finalidade de colmatar as discrepâncias inerentes aos meios socioculturais de origem dos alunos. Quanto aos novos programas, integravam pela primeira vez áreas como o Meio Físico e Social, Música, Movimento e Drama e Saúde (Pintassilgo e Mogarro, 2003).

No que se refere à gestão escolar, de acordo com o Despacho nº 68/74 de 16 de Novembro, em escolas primárias com mais de dois lugares docentes, o diretor era eleito pelo conselho escolar que era um mero executor das decisões do conselho escolar (Teixeira, 1995). O conselho escolar era um órgão de decisão nos aspetos pedagógicos, mas os aspetos administrativos e financeiros estavam sob a responsabilidade das delegações escolares e direções escolares, instituídas em 1933. Esta interdependência que durou até à criação das Direções Regionais de Educação, em finais da década de 80, criou, muitas vezes, situações de conflito e ambiguidade quer por favorecer práticas de autonomia da escola, quer por provocar situações de dependência em relação aos delegados e/ou diretores escolares. Um outro aspeto a referir era que os Conselhos Escolares tinham níveis diferentes de desempenho, acontecendo com frequência que o Conselho Escolar era um órgão ritualizado que reunia porque era obrigatório mas que não decidia nada delegando no diretor de Escola todas as funções de decisão e responsabilidade (Sarmento, 2000).

Durante este período foram construídas várias escolas de área aberta denominadas P3 que se caracterizam pela inexistência de paredes ou outros obstáculos naturais à comunicação entre núcleos de 2 ou 3 salas, de modo a facilitar a interação entre professores e alunos, favorecendo a interdisciplinaridade, a motivação da aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem através da livre circulação pelos espaços escolares (Sarmento, 2000). Este projeto P3 constituiu uma alternativa ao projeto "Plano dos Centenários" e foi resultante de um estudo iniciado em 1969 pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Direcção-Geral das Construções Escolares. O grupo P3 desenhou um projeto-piloto para a Escola de

Mem Martins, inaugurada em 1966. Não sendo um projeto de planta aberta, revelava aproximações a esse conceito como uma maior área dedicada às aulas e com outras inovações para a época. Há dois aspetos que ajudam a explicar o aparecimento das escolas P3: a questão económica de reduzir despesas na construção; a influência de novas ideias e metodologias na área da educação que reclamavam espaços mais amplos; e uma outra configuração que permitisse desenvolver estratégias mais inovadoras. A Escola P3 tinha dois objetivos fundamentais: a nível pedagógico, concebendo um edifício que oferecesse múltiplas possibilidades de ensino individual e coletivo destinado aos grandes e pequenos grupos; permitir aos alunos seguir diferentes atividades de aprendizagem (Souto, 2009).

Apesar de no concurso de professores primários haver referência à tipologia da Escola, de modo a ser opcional a escolha desta escola, as potencialidades pedagógicas que a Escola P3 permite, raramente têm sido aproveitadas. “Assim os pedidos às Câmaras Municipais para o encerramento do espaço e a construção da «4ª parede» ou a sua substituição por armários, placards e outros obstáculos à circulação dos alunos tornaram-se o cenário dominante” (Sarmento, 2000, p. 203). O modelo de ensino tradicional parece ter reassumido o seu papel dominante, a P3 foi sendo rejeitada, suscitando uma resistência às tendências inovadoras da pedagogia que a nova organização do espaço possibilitava. Segundo Souto (2009), vários estudos demonstraram que os professores do ensino primário não estavam preparados para uma abordagem que se pretendia inovadora. As práticas pedagógicas não evoluíram com a arquitetura e os professores não hesitaram em transformar o espaço aberto em salas de aula tradicionais onde podiam ensinar mais comodamente, longe do olhar do colega da sala do lado. Os principais problemas que afetavam os professores colocados em escolas P3 era a incompreensão do projeto tipo, dos seus pressupostos, da finalidade dos espaços e da sua organização, o desconhecimento do modo de utilização de grande parte do equipamento da escola, o desconhecimento das técnicas ou atividades suscetíveis de permitirem uma correta utilização dos espaços e do equipamento, a grande dificuldade em atuar tradicionalmente em espaços diferentes e que obrigam a compartilhar os discursos dos colegas de núcleo e a suportar o barulho dos alunos (Souto, 2009).

Relativamente ao 5º e 6º ano, a unificação do pós-primário foi organizada em três ramos: ciclo complementar primário; ensino preparatório direto; ensino preparatório TV. Ao nível do ensino complementar, para reduzir diferenças sociais e

favorecer a igualdade de oportunidades, foi abolida a separação entre o ensino técnico e o ensino geral e criou-se, em sua substituição o ensino secundário unificado que compreendia o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. A criação de uma via conjunta para os primeiros nove anos de escolaridade tinha como objetivo adiar o momento das opções vocacionais (entre liceu e ensino técnico) que se considerava ser precoce aos 12 anos de idade (Bettencourt 2010). Embora a reforma de então integrasse a educação tecnológica para todos os alunos, esta acabou por ser abandonada o que contribuiu para o processo de *licealização* do ensino (Bettencourt 2010). Esta fase da *licealização* ocorreu em simultâneo com o advento da escola de massas de toda a educação pós primária. Até então a escola primária fora durante muito tempo a única escola de massas tendo o liceu constituído “ modelo de referência, numa escala hierárquica de conhecimentos, processo e modos de actuação” (Sarmento, 2000, p. 197).

O curso complementar do ensino unificado foi organizado em cinco áreas de estudos que integravam um tronco comum de disciplinas, uma componente de formação específica e outra de formação vocacional. O 10º e 11º ano de escolaridade criados na continuidade do curso geral pretendiam assegurar uma formação vocacional na área escolhida, tendo em vista a continuação dos estudos. Ao nível dos currículos e programas das várias disciplinas, também foram introduzidas alterações no sentido da eliminação de conteúdos associados à ideologia do regime deposto.

Também ao nível do curso do Magistério Primário se registaram mudanças significativas. A escola estava no centro do debate político, subordinando o contributo da educação para a formação da democracia à construção da educação democrática. A reforma dos cursos do magistério primário, face a uma nova realidade social e política, pretendia formar agentes de desenvolvimento local, preparando os futuros professores primários para a intervenção cívica e transformação social. O curso do Magistério passou a ter a duração de três anos. A principal preocupação era fornecer uma preparação científica compatível com a profissão, compaginando a informação científica e a análise da realidade com recurso a uma metodologia que implicasse a auto-organização em torno de problemas concretos e a criação de esquemas de organização com entidades do meio (Ferreira e Mota, 2009). A primeira medida foi mudar os planos de estudos e programas, por um lado, e por outro a substituição de recursos humanos com a colocação de professores adeptos de uma pedagogia progressista, onde teoria e prática se articulassem.

O novo plano de estudos instituiu as Atividades de Contacto que permitiam o estudo de problemas das comunidades e incluía disciplinas que facultavam uma leitura científica da realidade e a abordagem de temas e problemas da atualidade, sem perder de vista os programas mais ligados ao saber profissional do ser professor, os saberes da Psicologia de raiz Piagetiana e de Pedagogia com base na Escola Nova (Ferreira e Mota, 2009). As Atividades de Contacto tornaram-se uma iniciativa emblemática deste período nelas se corporizando os temas centrais do discurso educativo na fase revolucionária:

- O professor como agente de transformação;
- A sociedade democrática e socialista como objetivo final da sua intervenção;
- O meio como o real sobre o qual se exercia a sua ação. Era um imperativo revolucionário para o aluno futuro professor ser capaz de efetuar um esforço de reflexão sobre a realidade do meio em que poderia vir a desempenhar a sua atividade profissional.

O aluno futuro professor devia estar consciente de que a sua militância pedagógica deveria contribuir para construção da sociedade democrática. Segundo (Pintassilgo e Mogarro, 2003), a organização destas Atividades de Contacto contemplava várias fases:

1. Inicialmente, a preparação e sensibilização dos alunos futuros professores para interagir no meio;
2. Depois havia a fase de contacto direto com as realidades locais e a intervenção junto das populações;
3. Numa terceira fase, já na Escola do Magistério, seguiam-se os trabalhos de grupo, os seminários para se refletir, sistematizar, elaborar os relatórios e, finalmente divulgar as experiências de cada grupo.

Por sua vez, as disciplinas foram organizadas em três áreas, as Ciências da Educação, Expressões e Prática Pedagógica. A componente de Ciências da Educação representava 22% da carga letiva enquanto a prática pedagógica, no seu todo, representava 32%, 11% no 1º e 2º ano do curso e 23%, no estágio. No 3º ano, a Prática Pedagógica, a funcionar pela primeira vez no ano letivo de 1977-1978, em salas do ensino primário das escolas anexas ao Magistério, tinha a supervisão de um professor do Magistério e o acompanhamento em sala de aula do professor

cooperante. A Prática Pedagógica tinha por objetivo complementar aprendizagens anteriores e criar condições para uma formação prática, concretizada num estágio em sala de aula que conjugasse a formação teórica com a formação prática. O trabalho do estagiário centrava-se na planificação, execução, reflexão e análise das situações educativas ocorridas ao longo do seu trabalho ou do trabalho do colega. Estas reflexões ocorriam em grupo, semanalmente, com a presença do supervisor e do professor cooperante, titular da turma. A partir de 1976 passou a ser exigida a habilitação do 11º ano para ingresso no Curso do Magistério Primário, que desde 1975 tinha a duração de três anos. O aumento da formação dos professores era a única resposta possível para um novo paradigma organizacional curricular pedagógico, implementado a partir de 1976, com a abolição dos exames no ensino primário e a implementação da avaliação contínua e qualitativa dos alunos (Ferreira, 2005).

Com a institucionalização da democracia alterou-se profundamente o contexto sociopolítico da Educação de Adultos. De acordo com a CRSE (1988), o poder deslocou-se do Estado para a sociedade civil. A esperança numa nova sociedade constituiu um forte incentivo para a mobilização das pessoas no desenvolvimento do país. Por um lado, assistiu-se a um forte movimento de iniciativas locais de base através das comissões de moradores, comissões de trabalhadores, associações populares, casas do povo, sindicatos, associações diversas de âmbito local, que sem um fio condutor predeterminado e unificado, à margem de uma política pública estatal e rejeitando o protagonismo dos poderes centrais, desenvolveram um conjunto de iniciativas de mobilização sociocultural, alfabetização e educação popular, entre outras (Lima, 2005). Por outro lado, registou-se a ação desenvolvida pelas forças sociais e políticas próximas do poder, como por exemplo as campanhas de dinamização cultural realizadas pelo MFA (Movimento das Forças Armadas) e as campanhas de alfabetização desenvolvidas no âmbito do Serviço Cívico Estudantil e outros movimentos estudantis. Durante este período teve início um movimento de educação popular, muito influenciado pela teoria do conhecimento de Paulo Freire, que, embora efémero, deixou marcas significativas entre muitas pessoas que participaram neste movimento (Canário, 2000).

Em Outubro de 1975, Alberto Melo foi nomeado responsável da Direção Geral de Educação Permanente (DGEP) tendo dirigido esta instituição durante nove meses (entre Outubro de 1975 e Julho de 1976). Sob a sua orientação deu-se a

reorganização da Direção Geral de Educação Permanente que passou a assumir todas as funções de orientação das ações de educação de adultos no campo da alfabetização e do apoio às atividades socioeducativas de adultos. Durante este período, a lógica da educação popular assentava na construção de parcerias entre as Associações e o Ministério da Educação com o apoio da Direção Geral de Educação Permanente que, através de uma política descentralizada de apoio às iniciativas locais, garantiu protagonismo ao associativismo socioeducativo (Lima, 2005). O associativismo de base popular e local desenvolveram um conjunto de ações no sentido da construção de um poder local forte. Neste contexto, as organizações populares com o apoio do Estado promoveram práticas de educação popular que visavam o reforço da democracia e a criação de uma sociedade mais justa e democrática (Melo e Benavente, 1978). A educação de adultos foi reestruturada com o objetivo de valorizar e apoiar as manifestações de cultura popular e concretizar uma política de articulação entre a educação de adultos e os processos de desenvolvimento local (Canário, 2000). Este movimento popular de caráter educativo centrado nos saberes, conhecimentos, cultura das pessoas adultas, constituiu uma modalidade de educação típica da educação popular (Lima, 2005).

A DGEP, ao perspetivar a educação de adultos como um processo de autoeducação, criou condições para o desenvolvimento de atividades que permitissem apoiar os grupos de iniciativa popular favorecendo a afirmação da sua autonomia, quer através de equipas regionais de bolseiros, quer de equipas móveis, quer fornecendo a esses grupos apoio técnico, material, financeiro e meios de comunicação de massa (Canário, 2006). Entretanto, a DGEP passava a distanciar-se criticamente tanto das campanhas do MFA como dos movimentos estudantis. Tendo em vista a definição de um sistema nacional de educação de adultos adequado às necessidades e recursos culturais da população adulta portuguesa, a DGEP promoveu a dinamização de múltiplas iniciativas de cariz popular que dimensionou a educação de adultos como um subsistema educativo vocacionado para promover a participação democrática das populações e o crescimento e valorização da comunidade (CRSE, 1988).

A perspetiva que vigorava era a de educação popular apostada em responder às necessidades de aprendizagem sentidas pelas populações locais a partir da cultura local, do património oral, dos saberes das pessoas. Esta “explosão” de educação popular no período revolucionário constituiu a “idade de ouro” da educação de

adultos em Portugal (Canário, 2006, p. 211). Neste período entre 1974 e 1976 os movimentos culturais e associativos assumiram um papel de grande relevo na dinamização de diversificadas atividades de índole cultural e desportivo, que se explica pela atitude voluntarista, pela dinâmica popular, pela crescente capacidade organizativa, pelo sentido de autonomia, consequência da tomada de consciência das populações que se uniam e organizavam para cumprir com as suas finalidades associativas (Melo e Benavente, 1978).

Esta mobilização popular que envolveu instituições públicas, associações, partidos políticos, forças armadas, representou uma intervenção social e educativa apontada para a construção de uma nova sociedade mais democrática e pluralista (Silva, 1990). Este esforço de modernização e de reestruturação social implicou algumas formas de descentralização de que foi exemplo as iniciativas em favor do desenvolvimento local. No ano de 1974 foram publicados os Decretos-Lei 203/74 de 15 de Maio e o 524/74 de 8 de Outubro em que, entre as grandes linhas de orientação definidas pelos governos provisórios, se pretendia o fortalecimento das autarquias locais com vista a uma participação mais ativa dos cidadãos e uma política de ordenamento do território e de descentralização regional, no sentido de correção das desigualdades sociais (Moreno, 2003).

Em termos políticos, o país viveu uma fase caótica. Em pleno processo revolucionário em curso os governos sucediam-se, a instabilidade social agravava e a economia ressentia-se (Garcia, 2012). Durante este período, as lutas pela independência das colónias e o clima de tensão em África precipitou a vinda para Portugal de cerca de meio milhão de portugueses. Foram momentos conturbados, pois o país vivia uma recessão económica, faltavam empregos, pelo que se via os retornados, “ (...) como adversários dispostos a roubar-lhes trabalho, habitação e dinheiro” (Garcia, 2012, p. 17). Essa hostilidade contra os “retornados” era justificada pelo facto de quem vinha das colónias tinha um nível académico superior e estava habituado a uma economia mais dinâmica do que a portuguesa. “Além disso, haviam perdido tudo e precisavam de arriscar se queriam reconstruir a vida” (Garcia, 2012, p. 18).

Aos diferentes Governos Provisórios corresponderam sucessivas medidas políticas. Entretanto, no verão de 1975 pairava sobre Portugal um clima de tensão latente. O denominado Verão quente foi um caso de violência política. No Portugal revolucionário de 1975 a violência popular anticomunista dominou, durante os meses

de Julho e Agosto, o cenário da mobilização social no centro e norte do país, regiões de vincado carácter rural, minifundiário e católico (Cerezales, 2003). A alegria e a festa da Revolução dos Cravos de 25 de Abril de 1974 há muito que havia passado. As greves, as manifestações, as barricadas e os cortes de estrada, as ocupações de edifícios de habitação e de grandes propriedades agrícolas, as greves, multiplicavam-se. Mas, mais preocupante eram as relações entre pessoas com simpatias e/ou ideologias diferentes. Durante os comícios aconteciam confrontações físicas entre multidões que chegavam a juntar mais de 3000 pessoas (Cerezales, 2003).

Mário Soares, então líder do Partido Socialista (PS), insistia na espontaneidade das ações e no carácter genuíno do descontentamento e da indignação anticomunista das pessoas face à ofensiva socializante do governo provisório e do Conselho da Revolução, juntamente com a ausência de reflexo governativo na vida do país. A 10 de Julho o Partido Socialista abandonou o Governo (presidido por Vasco Gonçalves, um apoiante das posições do Partido Comunista), uma tomada de posição que seria imitada pouco depois pelo PPD/PSD. Pela primeira vez, os governos provisórios passaram a contar com uma oposição legitimada, maioritariamente apoiada nas urnas. (Cerezales, 2003). A 19 de Julho o Partido Socialista promoveu uma gigantesca manifestação na Alameda da Fonte Luminosa a qual prenunciava já a viragem política do regime. A 8 de Agosto é elaborado um comunicado, o "Documento dos 9" da autoria de um grupo de militares chefiados pelo major Melo Antunes, e no qual participavam outros nomes da Revolução de Abril no qual afirmava que a situação tinha de mudar. Entretanto, a posição do primeiro-ministro, coronel Vasco Gonçalves, foi posta em causa e este foi obrigado a demitir-se, sendo substituído a 18 de Setembro pelo almirante Pinheiro de Azevedo, de uma linha política muito mais moderada e que não tinha força militar para impor as suas ideias, pelo que a agitação continuou.

Contudo, o poder continuava fragmentado, havia uma anarquia crescente face à falta de respeito pelos órgãos representativos das forças revolucionárias do poder democrático e por uma proliferação abusiva dos centros de decisão (Cerezales, 2003). Portugal esteve à beira de uma guerra civil. Após um confronto entre forças democráticas (PS, PSD e CDS, na ala partidária, os moderados do Movimento das Forças Armadas, o MFA, liderados pelos Grupo dos Nove, e a Igreja Católica), que lutavam por uma democracia do tipo europeu, e as forças pró-comunistas (PCP, extrema-esquerda e a Esquerda Militar), venceram os moderados e o caminho para a

democracia foi reaberto. Após sucessivas crises, só a partir das eleições de 25 de Abril de 1975 foram definidas nas urnas as preferências políticas dos portugueses nas diferentes regiões e começaram a tecer-se, com clareza, as coligações locais que caracterizaram a presença caleidoscópica do Estado revolucionário (Cerezales, 2003).

1.5. Fase Constitucional

O 25 de Novembro de 1975 foi, simbolicamente, o princípio do fim da crise revolucionária e de um determinado confronto ideológico político com a legitimidade revolucionária substituída pela legitimidade eleitoral, com carácter decisivo e definitivo, em que a definição política da educação cedia o passo e o espaço à ideologia democrática e à definição jurídica da educação (Ferreira e Mota, 2009). Depois do período revolucionário, da aprovação da nova Constituição da República e da tomada de posse do Primeiro Governo Constitucional, em Agosto do mesmo ano, liderado por Mário Soares, em resultado das primeiras eleições legislativas que confirmaram a maioria, ainda que relativa, do Partido Socialista, o país passou por uma fase de normalização democrática (Stoer, 1986).

Moreno (2003) refere que a constituição política de 1976 definiu como tarefas prioritárias do Estado:

- Defender a democracia política;
- Incentivar a participação democrática dos cidadãos na resolução dos problemas nacionais;
- Assegurar um correto ordenamento do território;
- Promover o desenvolvimento harmonioso de todo o território nacional;
- Orientar o desenvolvimento económico e social no sentido de um crescimento equilibrado de todos os setores regionais;
- Eliminar as diferenças económicas e sociais entre campo e cidade.

O período político que se iniciou com o Primeiro Governo Constitucional é marcado pela normalização democrática mas, também por um jogo de forças políticas de sinais contrários, pois por um lado registava-se a ação de vários movimentos sociais e políticos que apontavam para uma sociedade socialista e uma

democracia participativa e, por outro lado, as forças partidárias que apontavam para as democracias capitalistas avançadas da Europa (Ferreira, 2000).

No sistema educativo, com Mário Sottomayor Cardia como ministro da Educação, iniciou-se um novo ciclo marcado por uma política deliberada de normalização do funcionamento do sistema educativo em que se procurou repor o clima de normalidade no funcionamento das escolas e na condução da política educativa (Teodoro, 2001). Neste sentido, privilegiaram-se os aspetos curriculares, técnicos e profissionais em detrimento das ideologias (Barroso, 2003). Este período de “normalização” surgiu como tentativa de resposta às exigências externas do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, associadas ao crescimento económico. A intervenção do Banco Mundial na educação portuguesa, durante este período, foi mais ideológica do que instrumental. Enquanto portador da teoria da modernização, o BM teve o papel de apoiar a redefinição do estado português, quer proporcionando um modelo para o desenvolvimento educativo, quer patrocinando um apoio externo para que Portugal refizesse a sua imagem face à comunidade económica internacional (Stoer, 1986).

Nas Escolas foi institucionalizada a gestão democrática das escolas que iria garantir um importante princípio democrático: a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas. O lançamento de um esquema de gestão democrática nas escolas pelo Ministério da Educação tinha como objetivo a construção de uma escola nova que fosse o alicerce de uma nova sociedade (Stoer, 1986). Contudo, os professores tinham a responsabilidade do trabalho de gestão corrente da Escola, mas não tinham poderes de decisão sobre políticas escolares. Esta ausência de capacidade deliberativa funcionava como um poderoso obstáculo à realização da autonomia da escola. O Estado determinava a separação entre política e administração, conceção e execução, superiores e subordinados, o que consagrava um sistema centralizado de administração que conferia a cada escola o carácter de serviço educativo periférico, subordinado e heterogovernado (Lima, 2006).

Neste período, foram tomadas medidas de política educativa orientadas essencialmente para a contenção do acesso ao ensino superior universitário e diversificação de vias de ensino nos estudos pós-secundários, nomeadamente com a criação do ensino superior curto politécnico (Barroso, 2003). Em substituição do Serviço Cívico Estudantil foi criado o ano propedêutico que integrava cinco disciplinas das quais duas, língua portuguesa e uma língua estrangeira, eram

obrigatórias. Foi, igualmente, introduzido nesse ano o *numerus clausus* que passaria a fixar, em cada ano, o número de alunos a admitir à matrícula do 1º ano de cada curso do ensino superior.

Ao nível do Ensino Especial são criadas, em 1976 as primeiras Equipas de Ensino Especial Integrado que tinham como objetivo promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens portadores de deficiências sensoriais ou motoras, com capacidade para acompanhar os currículos escolares. Dá-se início ao processo de integração que permite proporcionar à criança diferente um conjunto de atividades adequadas ao seu plano educativo, no sentido de favorecer o usufruto de um novo espaço e novos colegas de convívio, de socialização e de aprendizagem. As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa configurada num programa educativo individual, de acordo com o perfil de cada criança (Souto, 2009).

Ao nível da formação de professores do ensino primário, no ano de 1977, foi abolida do currículo do Magistério Primário a disciplina de Atividades de Contacto que começara a gerar alguma polémica a nível do Ministério da Educação. Sendo parte integrante dos planos de estudo dos cursos de formação de professores, no ano letivo de 1975/76, as Atividades de Contacto perderam a sua relevância inicial, sendo um dos aspetos mais contestados no currículo das escolas de formação de futuros professores do ensino primário. Terão surgido em várias instâncias críticas e ataques ao funcionamento das escolas do Magistério Primário, com base na denominada partidarização e instrumentalização ideológica destas instituições, pelos movimentos de esquerda, nomeadamente pelos comunistas. Essa imagem terá sido resultante da intensa conflitualidade política e ideológica que a sociedade portuguesa vivia e que marcaram as instituições e as atividades escolares, particularmente, o Curso do Magistério Primário (Pintassilgo e Mogarro, 2003).

Em 1978, a nível do ensino primário foi publicado a 18 de Abril, pela Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, o Despacho nº 42/78 que determinou a abolição dos exames da 4ª classe e a abolição simultânea do mecanismo de reprovação e repetência para os alunos do 1º e 3º ano de escolaridade. Em Agosto do mesmo ano foi publicado o Despacho nº 241/78 que determinava o fim da fase experimental iniciada em 1974, relativamente aos regimes de fases no ensino primário, 1ª fase constituída pelo 1º e 2º ano de escolaridade e 2ª fase constituída pelo 3º e 4º ano de escolaridade (Sarmiento, 2000). Com a assunção do regime de

fases foram adotados novos programas para o ensino primário cuja capa era cor de laranja, daí a denominação de Programas Laranja. De acordo com Pintassilgo e Mogarro (2003), o regime de fases no ensino primário estava assente em três princípios:

1. Em primeiro lugar levar à prática a conceção de que a atividade pedagógica se centra na criança e que a escola deve associar o processo de aprendizagem com a experiência vivida pelo aluno;
2. Em segundo lugar a escola devia procurar articular o trabalho manual e o trabalho intelectual;
3. Por último, a escola deveria valorizar o trabalho coletivo, o espírito de fraternidade e a cooperação indispensável à construção de uma verdadeira sociedade democrática.

O cumprimento da escolaridade obrigatória foi apoiado por medidas como o apoio das autarquias nos transportes escolares e a criação de cantinas escolares para as crianças mais carenciadas que passaram a ter acesso ao suplemento alimentar. Neste período começou a tomar maior expressão o denominado apoio pedagógico acrescido (APA) que terá tido a sua origem na expressão “compensatory education”, um conceito com origem nos Estados Unidos surgido para ajudar na resolução de problemas decorrentes da educação de crianças provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos. A escola devia ser um instrumento capaz de compensar o aluno que, por diversos motivos, se encontrava em inferioridade de condições em relação aos demais, promovendo a igualdade de oportunidades, de aprendizagem e de recursos e uma solução contra a exclusão social e escolar. A educação compensatória representava um desafio muito importante para a promoção do sucesso educativo, sobretudo para a maioria das crianças que não frequentavam o ensino pré-primário. Era fundamental definir uma política de prioridades no sentido de uma discriminação positiva relativamente às áreas mais desfavorecidas (Ferreira e Teixeira, 2010).

Ao nível da Educação de Adultos, não obstante a política de descentralização pioneira e excecional no âmbito do Ministério da Educação que motivou um relacionamento ativo entre a Direção Geral de Educação Permanente e cerca de meio milhar de associações e grupos locais, o período de normalização política e constitucional iniciado em finais de 1976 e continuado na década seguinte levou a

que o dinamismo e o elevado potencial socioeducativo das associações locais se fosse diluindo a um ritmo mais ou menos acelerado (Lima, 2005).

No ano de 1979 foi aprovado por unanimidade na Assembleia da República a Lei 3/79, de 10 de Janeiro que determinava ao Estado e às autarquias locais a incumbência de combater o analfabetismo e de garantir o progressivo acesso das pessoas adultas aos diferentes graus de escolaridade obrigatória, no sentido da valorização pessoal dos adultos e da sua participação na vida cultural, social e política (CRSE, 1988). Através do despacho nº54/79 de 11 de Fevereiro e do Decreto-Lei nº 61/79 de 30 de Março foi atribuída ao Ministério da Educação, através da Direção Geral de Educação de Adultos, a responsabilidade pela elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA). Esta medida retoma a centralidade do Estado no domínio da educação de adultos, embora mantendo uma perspetiva abrangente e global de articulação com outras entidades públicas e privadas e com o desenvolvimento local. Esta Lei representou para a educação de adultos a transição da mobilização socioeducativa para a responsabilidade do sistema público de educação de adultos, lançando as bases de uma política pública de educação de adultos de características mais “social-democrata” (Lima, 2005, p. 39).

A elaboração do Plano foi prejudicada pela escassez de estudos prévios de base, pela falta de especialistas em educação de adultos nas equipas de trabalho, o atraso na constituição da equipa de trabalhos do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos e, ainda pelo curto prazo disponível para elaborar o Plano (ME, 1979). De acordo com as linhas estratégicas do PNAEBA, a educação de adultos deveria englobar diversos conteúdos, métodos, processo formais, não formais e informais e agentes de diversas áreas do saber. Mais do que o relançamento de uma política de educação popular, este documento programático, historicamente muito importante que consagrava as orientações doutrinárias da UNESCO em matéria educativa e refletia a memória da dinâmica educativa do período revolucionário, representou o fim de um ciclo desencadeado com o 25 de Abril (Canário, 2006).

Conforme a CRSE (1988), o PNAEBA definia que as atividades de educação de adultos deveriam ir ao encontro das necessidades individuais e coletivas das populações e deveriam assegurar a participação das pessoas nos respetivos programas de educação de adultos. De acordo com a lei 3/79, o PNAEBA deveria ser “coordenado com as políticas de desenvolvimento cultural e de animação

sociocultural e integrado num plano mais amplo de educação de adultos, a definir pelo governo” (ME, 1979, p. 87). Face aos objetivos, às linhas de estratégia, às linhas pedagógicas, às estruturas administrativas, aos Programas e Metas e, sobretudo ao compromisso de grande responsabilidade que o Estado assumia perante este Plano, parecia estar-se em presença de um importante instrumento de afirmação e desenvolvimento da educação de adultos em Portugal.

Segundo Silva (1990), o PNAEBA parecia reunir todas as condições para ser um instrumento estratégico de desenvolvimento de práticas de educação de adultos, inovadoras no âmbito da educação permanente e da educação popular. A ideia nuclear de educação permanente era criar uma sociedade em que todos estivessem em aprendizagem continuada devendo ser entendido como movimento institucional, como um projeto político-institucional e, talvez, como um discurso sobre a mudança social (Finger e Asún, 2003). Para Silva e Rothes (1999), o PNAEBA constituiu um dos principais documentos de delineamento da estratégia política da educação de adultos em Portugal ao defender uma conceção de educação de adultos, ampla e plurifacetada, na qual as perspetivas da educação popular tinham um lugar de destaque ao defender a participação de diferentes tipos de instituições.

Para Canário (2006), o PNAEBA foi uma espécie de “canto do cisne” (p. 211) da educação de adultos em Portugal. Inicialmente programado para um horizonte temporal de execução de dez anos, dividido em duas fases, com a duração de cinco anos cada, apenas se estabeleceu metas e etapas para a primeira fase (ME., 1979). Questões de ordem política e ideológica e a falta de condições estruturais conduziram ao abandono do Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos de Base (Nogueira, 1996). Apesar de o PNAEBA não ter correspondido às expectativas criadas, nomeadamente no que se referia aos princípios de ação operacional e às estruturas organizacionais em que estava prevista a criação de um Instituto de Educação de Adultos com autonomia financeira e administrativa, representou, quer no domínio das orientações educativas, quer no domínio da concretização dos programas regionais integrados, em regiões em situação de discriminação sociocultural, uma referência muito positiva de inovação em educação de adultos (Canário, 1999). Segundo o Relatório da CRSE (1988), o PNAEBA constituiu um instrumento de orientação relevante e de reconhecida qualidade, e abriu, talvez pela primeira vez, importantes precedentes no domínio da descentralização e da participação ao nível da Educação de Adultos. Contudo, as

condições estruturais que o Plano previa para a sua implementação só muito raramente foram criadas, devido a constrangimentos de carácter político-administrativo e organizacional

Ao nível do Ensino Especial, foi aprovada na Assembleia da República a “Lei da Educação Especial” - Lei nº66/79 de 4 de Outubro, com 21 artigos e que criava o Instituto de Educação Especial «na dependência do Ministério da Educação e Investigação Científica» (artigo 8º). Esta lei surgiu na sequência da evolução da Educação Especial que decorreu de acordo com o contexto político, económico e social da época (Mesquita, 2012). A Lei privilegiava o princípio da integração das crianças portadoras de deficiências físicas, motoras, sensoriais, orgânicas e intelectuais, bem como crianças com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de comportamento, cujo apoio seria dado pelos serviços de Educação Especial. De acordo com o artigo 11º da Lei nº 66/79 a organização regional das atividades de educação especial centravam-se nos Centros de Educação Especial (CEE) que integravam um ou mais serviços ou estabelecimentos de educação e ensino para crianças diferentes, com necessidades educativas especiais. Em 31 de Dezembro foi publicado o Decreto-Lei Nº538/79 que determinava a obrigatoriedade do ensino básico para os primeiros seis anos de escolaridade, sendo a idade escolar fixada entre os 6 e os 14 anos. Em relação às crianças diferentes, com necessidades educativas especiais, o Estado apoiaria as respetivas escolas e asseguraria a formação dos docentes, ao mesmo tempo que referia que as crianças com incapacidade comprovada podiam ser dispensadas da matrícula ou da frequência até ao final da escolaridade obrigatória (Mesquita, 2012).

Entretanto a nível europeu, sobretudo os países nórdicos foram os que mais se distinguiram nesta modalidade de atendimento às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, ao lado da Itália que, nos anos 70, já extinguiu as escolas de ensino especial e encaminhou todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais para a escola regular (Sanchez e Teodoro, 2006).

1.6. Década de 80, período de reforma educativa

Em 1980 a Direcção-Geral de Educação Permanente que havia funcionado entre 1973 e 1979 foi substituída pela Direcção-Geral de Educação de Adultos. Se o Decreto-lei nº 534/79 de 31 de Dezembro tivesse sido concretizado, seis meses após

a aprovação do PNAEBA, a Direção Geral de Educação de Adultos teria sido reestruturada para dar origem ao Instituto de Educação de Adultos. Neste sentido, foram criadas por todo o país Coordenações Distritais de Educação de Adultos e Coordenações Concelhias (Despacho normativo nº 300/80). A partir da década de 80 foi então progressivamente construída uma rede pública de educação de adultos, a qual era praticamente inexistente até essa data (Silva, 1990).

Em 1979 foi publicada a Lei das Finanças Locais e as autarquias passaram a ter um papel mais ativo na promoção da qualidade de vida das pessoas, sobretudo através da criação de equipamentos e infraestruturas de melhoria do bem-estar das populações. No início da década de 80, no sentido de intervir nas áreas mais desfavorecidas do país e contando com o forte apoio das autarquias e das comissões de coordenação regional (CCRs), foram implementados os primeiros programas-piloto integrados de Desenvolvimento Rural. Segundo Moreno (2003), o primeiro Programa ocorreu em Trás-os-Montes (1982-1988), cofinanciado pelo Banco Mundial, a que se seguiram o PEARA no Alentejo e o PIDR no nordeste algarvio (193-1989), este como transposição para Portugal do modelo de Programas Integrados Mediterrâneos (PIM).

Relativamente ao ensino básico foi publicado o Decreto-Lei nº 412 de 27 de Setembro de 1980 que determinava a extinção definitiva dos postos escolares e da figura do regente escolar (Guinote, 2006). O ensino primário passava a estar exclusivamente a cargo de professores do ensino primário formados nas Escolas do Magistério Primário. De acordo com o INE (XII Recenseamento Geral da População efetuado em 1981) a taxa de analfabetismo em Portugal era de 20,6%.

Ao nível do Ensino Especial, a Direção Geral do Ensino Básico (DGEB) lançou o projeto SADA (Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem). As equipas de ensino especial, para além do trabalho nas áreas de especialização em Visuais, Auditivos e Motores, passaram a integrar a valência sobre as dificuldades de aprendizagem. O papel das Equipas de Ensino Especial foi promover a integração familiar, social e escolar das crianças com necessidades educativas especiais (NEEs), enquanto o apoio escolar assumiu diversas formas, nomeadamente o apoio itinerante ou domiciliário na Escola, sala de apoio, núcleo de apoio, utilização de *ateliês*, utilização de atividades de tempos livres, trabalho com a professora da classe dentro da sala de aula (Ferreira, 2005).

No Ensino Secundário o ano propedêutico foi substituído pelo 12º ano de

escolaridade com o duplo objetivo de constituir o ciclo terminal do ensino secundário e a função de ano vestibular, para o ingresso no ensino superior. O 12º ano foi estruturado em duas vias, a via de ensino mais vocacionada para o ingresso no ensino superior e a via profissionalizante que constituiria também habilitação suficiente para o acesso ao ensino superior politécnico.

A 9 de Julho de 1983 tomou posse o IX Governo Constitucional formado por uma coligação entre o PS e o PSD, conhecida como «Bloco Central» por reunir os dois Partidos Políticos do Centro, deixando à esquerda o Partido Comunista Português e à direita o Centro Democrático Social. Neste período, a política educativa seguiu uma tendência dos países capitalistas em que o mercado de trabalho e a modernização da economia impunham ao sistema educativo a formação de recursos humanos qualificados (Barroso, 2003). A mudança na conceção de escola não dependeu unicamente dos acasos da conjuntura política. Não voltaria a haver lugar a uma escola com uma conceção de ensino socializante porque a sociedade exige uma escola vocacionada para as necessidades da economia, do trabalho e do emprego (Touraine (2005). Neste contexto, foram criados os cursos técnico-profissionais com a duração de 3 anos, correspondentes ao 10º, 11º e 12º ano de escolaridade e que conferiam diplomas de fim de estudos secundários, que permitiam o acesso ao ensino superior e diplomas de formação técnico-profissional para ingresso no mundo do trabalho. Também o ensino artístico foi alvo de reestruturação ao nível do ensino da música, da dança, do teatro e do cinema, nas modalidades gerais dos ensinos básico e secundário.

Durante o ano de 1984 ocorreram transformações na orgânica administrativa do Ensino Primário, na sequência da Lei 42/83 de 31/12, que determinava a transferência de determinadas competências para as autarquias locais, nomeadamente, no investimento no parque escolar e equipamento escolar, apoio económico às atividades curriculares e de complemento curricular, transportes escolares e ação social escolar. Estas transferências de competências terão ocorrido face a um processo de racionalização económico-financeira, como consequência da política de austeridade imposta pelo FMI e pelo Banco Mundial (Ferreira, 2005). Esta reorganização administrativa denominada desconcentração foi um movimento de descongestionamento administrativo para a periferia que não se traduziu em qualquer intenção de partilha de poder, antes pressupunha uma efetiva centralização a que correspondia uma maior consolidação de poderes desde o topo da pirâmide. A

desconcentração poderá ser considerada inimiga da política de descentralização do poder dado que os poderes exercidos na periferia, seja entendida como uma direção regional ou um polo educativo, não o são no uso de competências próprias. Pelo contrário, essas competências são apenas delegadas pelo mandante que prefere transferi-las ao longo da cadeia hierárquica descendente, sendo por definição “poderes precários a todo o tempo modificáveis, revogáveis ou avocáveis” (Carneiro, 2001, p. 104).

No ano de 1985 deu-se início ao processo de agrupamento das escolas com a criação das escolas C+S (Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de Fevereiro). Neste ano, também ocorreu a reestruturação do Instituto de Emprego e Formação Profissional, uma instituição tripartida com representação da Administração, das confederações patronais e sindicais que passava a estar representada a nível distrital, através dos Centros de Emprego e dos Centros de Formação Profissional.

Entretanto, em 1 de Abril de 1985, foi publicado o Decreto-Lei Nº88 que passou a definir o regime escolar dos alunos do ensino primário portadores de deficiências, desde que integrados no sistema de ensino público. A integração escolar retirava as crianças, em situação de deficiência, das instituições de ensino especial em defesa da sua normalização o que lhes permitia interagir num novo contexto, num outro espaço e com novos colegas. As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa configuradas num ensino individualizado orientado, essencialmente pelo professor de educação especial (Sanches e Teodoro, 2006).

Durante este período, Portugal vivia uma acentuada crise financeira com a dívida pública a atingir 90% do produto interno bruto e a inflação a atingir os 20%. Em Junho de 1985 o primeiro-ministro Mário Soares assinou o tratado de adesão da República Portuguesa à Comunidade Económica Europeia (CEE). Essa integração iria implicar a reorganização do país por forma a poder dar resposta aos desafios que se seguiriam. Entre esses desafios encontrava-se a reorganização do sistema educativo português.

Entretanto, entre 19 e 29 de Março de 1985, realizava-se em Paris a IV Conferência da UNESCO sobre Educação de Adultos, onde surgia uma nova conceptualização de desenvolvimento mais relacionado com o desenvolvimento local, com projetos integrados em regiões mais desfavorecidas em que a vertente económica aparece associada com a educação, a cultura das populações, a saúde e a

qualidade do ambiente (UNESCO, 2010). Uma das medidas consideradas prioritárias era a eliminação do analfabetismo que continuava a ser um dos principais desafios educativos em alguns Estados-membros, dado que constituía um entrave à realização do direito à educação e ao desenvolvimento do indivíduo e da sociedade (DGEA, 1986). Nesta Conferência de Paris, o conceito de educação de adultos foi entendido numa perspetiva de educação permanente, no sentido de integrar educação escolar e educação extraescolar como estratégia educativa para melhorar o nível de conhecimentos dos jovens e adultos ao nível do saber e do saber-fazer. Entre os grupos de população que deveriam ser objeto de maior atenção, a Conferência recomendou a criação de programas de educação de adultos que promovesse a participação ativa de mulheres e jovens na vida social, económica e cultural das comunidades a que pertencessem (UNESCO, 2010).

Após as eleições legislativas que deram vitória ao PSD, em 6 de Outubro de 1985, tomou posse Cavaco Silva como primeiro-ministro do X Governo. Foi nomeado ministro da educação e cultura João de Deus Pinheiro. No dia 1 de Janeiro de 1986 Portugal passou a ser membro efetivo da Comunidade Económica Europeia, denominada atualmente de União Europeia, depois de ter sido assinado em Junho de 1985, em Lisboa, o tratado de adesão. “Após 500 anos de epopeia marítima e de administração colonial, Portugal voltou-se para a Europa (...) passou a integrar de corpo inteiro o projeto de União Europeia e a participar no destino comum do maior mercado mundial de bens e serviços” (Carneiro, 2001, p. 189).

Na Europa vivia-se uma fase de alterações de valores, aumento das heterogeneidades e das diferenças, modernização tecnológica e mundialização da economia, uma realidade contemporânea que ultrapassa regimes e ideologias e provoca turbilhões de crescimentos de toda natureza, a nível científico, tecnológico, demográfico, económico (Dollfus, 1999). O termo globalização, que se tornou a palavra-chave dos anos noventa, surgiu nos anos oitenta em prestigiadas escolas americanas de administração de empresas que rapidamente se popularizou através da imprensa económica e financeira. O termo globalização, de rara utilização nos círculos académicos, antes da metade dos anos oitenta apresentava alguma ambivalência, quando era associado à metáfora *aldeia global* (Gómez, 1999, p. 129). Para Limoeiro-Cardoso (1999) a globalização é apresentada como equivalente a modernidade e porque é inevitável, só nos resta a adaptação. “Aqueles que não o fazem arriscam a ser ignorados pelo crescimento económico que a globalização, e

somente ela, pode propiciar” (p. 97).

Segundo Touraine (2005) as rápidas transformações são a consequência direta de uma internacionalização da produção e das trocas que vão levar à globalização da economia. O tema da globalização ganhou uma importância política central não por razões económicas, mas ideológicas. Por sua vez, Casanova (1999) refere que as mudanças que se expressaram nos anos oitenta não supõem só o triunfo de novas hegemonias, mas também de novas categorias que estão longe de ser, puramente ideológicas. O discurso da globalidade expressa uma crescente interdependência das economias nacionais, face a um sistema bancário-produtivo- comunicativo que é dominante e cuja ascensão coincide com o enfraquecimento dos Estados-Nação, como enfraquecimento das propostas de soberania nacional em favor das propostas da globalidade (Casanova, 1999).

A crise do Estado-Nação não significa o fim do Estado como organização política, mas antes uma forma de associar novos fatores globais e transnacionais que condicionam os campos da autonomia relativa dos Estados e que podem motivar alguma confusão entre identidades culturais, linguísticas, étnicas, religiosas e soberanias territoriais. A globalização reflete a emergência de novos fatores e processos económicos, políticos e culturais, que provocam incertezas em relação aos direitos sociais e às conquistas da cidadania democrática, conseguidos na esfera nacional e que podem ficar dependentes de outras instâncias e contextos que transcendem o próprio Estado-Nação (Afonso e Ramos, 2007). “No mundo real, democracia, mercados e direitos humanos estão sob sério ataque em muitos lugares do planeta” (Chomsky, 1999, p. 23). Os direitos de cidadania constituem um dos pilares do Estado-providência que se caracterizou, sobretudo em alguns países capitalistas avançados e num contexto histórico particular, pela capacidade de gerir as contradições e tensões resultantes das exigências da legitimação democrática e da acumulação capitalista. As políticas sociais no contexto das sociedades capitalistas democráticas podem ser interpretadas, por um lado, como instrumentos de controlo social e formas de legitimação da ação do Estado dos interesses das classes dominantes e, por outro lado podem ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, económicos culturais, no sentido da melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalista (Afonso e Lucio-Villegas, 2007).

Em Portugal, durante a década de 80, acentuou-se a crise do Estado

Providência por força do surgimento de políticas que ensaiaram formas de destruir as vertentes mais socializantes, criadas no período político anterior (Ferreira, 2005). Para Touraine (2005) a crise do Estado Providência “ não é a derrocada de um castelo de areia, é o esgotamento da política social centrada na sociedade, nas suas funções e na sua integração” (p. 83). O clima de abertura aos mercados internacionais, os problemas derivados da exequibilidade e sustentabilidade financeira, as exigências de crescimento económico, simultaneamente com as exigências sociais terão comprometido o apoio ao bem-estar das pessoas e a aplicação de medidas de política social que promovesse a equidade e justiça social. Deveria haver uma conjugação entre as políticas sociais e as lógicas capitalistas no sentido em que a atividade económica deveria produzir meios que garantissem o bem-estar social. Na sociedade portuguesa, à medida que os direitos de cidadania iam sendo conquistados, acresciam as exigências perante o Estado e, conseqüentemente acresciam também os gastos públicos. A capacidade do Estado em moderar as políticas sociais e económicas revelava-se bastante reduzida, falhando na sua capacidade de prestador geral de interesses gerais acima dos interesses particulares das diversas classes sociais (Sousa Santos, 1992).

São as indefinições provocadas pela globalização que justificam as fortes restrições da atuação do Estado e a sua subjugação às lógicas económicas internacionais. Isso implica que a soberania do Estado seja afetada, cada vez mais pelos condicionalismos, pressões e limitações provenientes tanto da estrutura do poder do sistema internacional, quanto das atividades das agências e organizações internacionais, regionais e globais (Gómez, 1999). Neste contexto, as políticas em Portugal foram marcadas pela adesão à CEE o que contribuiu para a vinculação do sistema político aos objetivos de ordem macroeconómica, o que significou que se passou de uma economia dirigida pelo Estado para uma economia de mercado. “Passámos de uma forma de socialismo para uma forma de capitalismo em que o mercado substituiu o Estado como principal força reguladora da nossa sociedade” (Touraine, 1999, p. 19).

Afonso (2001) ao relacionar a globalização com a educação refere que o desenvolvimento dos sistemas educativos tem como pressuposto a existência de uma cultura educacional mundial comum, partilhada por uma comunidade internacional que tende a institucionalizar modelos estandardizados e a seguir orientações e categorias organizacionais e curriculares consideradas mais determinantes no

desenvolvimento dos respetivos sistemas do que os fatores internos a cada um dos diferentes estados-nações, desvalorizando a especificidade destes. Nesta perspetiva, os sistemas educativos e as instituições educativas nacionais não se desenvolvem autonomamente, sendo antes essencialmente modeladas no contexto supranacional pelo efeito de uma ideologia mundial (ocidental) dominante. A ênfase na centralidade da economia capitalista no processo de globalização coloca em causa a manutenção e reprodução do sistema económico capitalista e a posição hegemónica que nele detêm os estados mais poderosos, o que não impede que se analisem as especificidades dos processos nacionais na procura das suas articulações com as dinâmicas transnacionais e globais. “As políticas educativas encontram uma explicação mais consistente na hipótese da existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação” (Afonso, 2001, p. 40). A integração de Portugal na União Europeia não implicou a uniformização de políticas e orientações educativas, pois houve estudos que demonstraram que a natureza mutável da economia capitalista, que constitui a força principal da globalização, não afetou significativamente o sistema educativo português. Foi possível tomar decisões no ensino básico congruentes com a expansão de direitos (ainda) referenciáveis ao modelo de estado-providência em relativo contraciclo com a ideologia neoliberal. O que ocorreu em Portugal foi uma globalização de baixa intensidade dado que a educação, comparativamente com outras áreas, resistiu ao impacto da globalização sendo que neste campo os efeitos não pareceram ter sido tão diretos e profundos como em outros sectores (Afonso, 2001).

Entretanto, em Portugal o país confrontava-se com graves problemas educativos, nomeadamente, a elevada taxa de analfabetismo, absentismo escolar ao nível do 5º e 6º ano de escolaridade, elevadas taxas de insucesso escolar, a quase inexistência da educação especial, o desajustamento da rede escolar do 1º ciclo do ensino básico, a falta de um sistema de formação contínua de professores e o baixo nível remuneratório dos professores (Patrício, 1990).

Em Janeiro de 1986 foi publicada no Diário da República a criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, por resolução do conselho de ministros, com a tarefa de promover a realização de estudos orientados para a reorganização do sistema educativo, em conformidade com as diretivas do governo. Foi dada grande margem de manobra à Comissão para constituir diferentes grupos de trabalho que deveriam realizar os estudos e apresentar as propostas que integrariam o Projeto

Global de Atividades. A dinâmica desencadeada pela criação da CRSE levou a Assembleia da República a um outro olhar sobre a questão educativa. Em Maio de 1986 iniciou-se na Assembleia da República a discussão de projetos dos principais partidos políticos sobre a reorganização do sistema educativo, de que resultaria um texto final que viria ser aprovado a 14 de Outubro denominada Lei de Bases do Sistema Educativo (Patrício, 1990). A LBSE constituiu um momento marcante e de viragem na história recente do sistema educativo português num tempo em que Portugal vivia um ponto de viragem nos campos político e social, face ao processo de adesão à União Europeia. Era urgente introduzir mudanças profundas e sistemáticas no sistema educativo português, como forma de combater o atraso e promover a modernização do país (Canário, 2006).

Com a LBSE foi instituída uma nova organização do sistema educativo que terminava com medidas avulsas adotadas pelos anteriores governos constitucionais (CRSE, 1988). A LBSE deveria ser entendida como o culminar de um processo de transformação não linear que ocorrera desde o 25 de Abril de 1974 (Barroso, 2003). A reestruturação do sistema educativo português esteve intimamente relacionada com a integração do país na CEE e consequentemente com a necessidade de desenvolvimento e modernização global de Portugal. Segundo Carvalho (2009), a racionalidade económica terá assumido grande centralidade e protagonismo ao incorporar decisões e recomendações a nível das políticas educativas, desenvolvidas em estreita ligação com a ideologia da modernização. Com a LBSE iniciava-se o terceiro ciclo temporal em que se divide a evolução da educação em Portugal após a instauração do regime democrático em Abril de 1974, e que vai decorrer entre 1986 e final do século XX (Barroso, 2003).

A aprovação da LBSE permitiu fechar o ciclo da normalização da política educativa e iniciar uma nova fase de reforma educativa, enquanto transformação global do sistema educativo interrompida pela crise revolucionária de 1974-1976. Uma das inovações da LBSE consistiu na reorganização do sistema educativo através da sua subdivisão em educação pré-escolar, escolar e extraescolar. Neste contexto, a educação escolar passou a compreender o ensino básico, secundário e superior. A escolaridade obrigatória foi alargada para 9 anos perspetivando-se a formação de todos os jovens para a vida ativa, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema e a melhoria educativa de toda a população no sentido de melhorar as estatísticas relativamente à escolarização. Um outro aspeto inovador foi a nova

conceção de Escola entendida como uma comunidade educativa inserida num sistema de relações com os pais, os órgãos de poder local e a comunidade envolvente, a partir de um projeto educativo autónomo e partilhado pelos diferentes intervenientes no processo educativo (Teodoro, 2001).

Para Ferreira e Teixeira (2010), a reforma do sistema educativo iniciada a partir da LBSE constituiu-se à volta de um núcleo conceptual de onde relevam palavras-chave como autonomia, participação, inovação, qualidade, territorialização. Neste âmbito, foram publicados os Decretos n.ºs 43/89 de 3 de Fevereiro e 172/91 de 10 de Maio que conferiam às escolas competências financeiras, administrativas, culturais e pedagógicas próprias, numa perspetiva descentralizada e regionalizadora.

Entretanto em 1986, no que respeitava à formação inicial de professores do ensino primário passou a ser exigido o 12.º ano como habilitação de acesso ao Curso iniciado nesse ano com a duração de três anos, nas instituições de ensino superior que conferiam o grau de Bacharel. Em Julho de 1989 saíram das escolas de formação os primeiros professores do ensino básico (1.º ciclo) diplomados com o grau de bacharel (Ferreira, 2005). De acordo com a LBSE, o ensino primário passou a designar-se 1.º ciclo do ensino básico. Segundo Niza (2007) iniciou-se uma progressiva descaracterização e perda de identidade deste ciclo de ensino. Na reorganização curricular foram introduzidas novas orientações que propuseram que o professor titular da turma viesse a ser coadjuvado por outros professores especialistas. Ao regime de monodocência foi introduzida uma nova variante em que os tempos letivos foram organizados por áreas, com horário fixo para que o trabalho docente pudesse ser distribuído a outros professores coadjuvantes. Foram os primeiros sinais a antecipar a disciplinarização do ensino primário e o esvaziamento da identidade deste nível de ensino globalizante. A esta alteração do ensino primário Sérgio Niza (2007) denominou de balcanização disciplinar.

De acordo com o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009) no ano de 1986 havia cerca de 46% dos alunos que frequentavam a 1.ª fase (1.º e 2.º ano) do ensino primário e apresentavam insucesso escolar. No ano seguinte, Portugal apresentava a mais baixa taxa de escolarização entre os países da Comunidade Europeia (Gomes, 1999). O ensino básico, universal, obrigatório, gratuito, passou a incluir três ciclos sequenciais e a obrigatoriedade de frequência aplicava-se a crianças entre os 6 e os 15 anos de idade, podendo ser cumprida em escolas públicas, escolas particulares ou cooperativas. A gratuidade abrangia todos os custos

relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar bem como de alimentação e alojamento, dependendo da situação socioeconómica do respetivo agregado familiar. O serviço de transporte escolar era gratuito para os alunos na escolaridade obrigatória que residissem a mais de 3km da escola. Nas escolas particulares ou nas cooperativas de ensino as despesas com os apoios às famílias carenciadas podiam ser suportadas pelo Estado (GEPE, 2007).

Relativamente ao programa do 1º ciclo do ensino básico, a LBSE definia como principais objetivos, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, desenvolvimento das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora. O ensino deveria ser globalizante, da responsabilidade de um professor único que poderia ser coadjuvado por outros professores em áreas especializadas, nomeadamente Música, Língua Estrangeira, Educação Física. O professor devia acompanhar o grupo de alunos ao longo dos quatro anos que compunham o 1.º ciclo. A LBSE manifestava reconhecida dificuldade em (re) constituir a escola primária e promover a sua separação, relativamente a outros níveis de escolaridade dentro do ensino básico. A própria escola primária sofria a contaminação dos efeitos simbólicos do modelo de referência, através da adoção de práticas e modos de atuação que são característicos do liceu, tais como “a segmentação escolar dentro do ensino global, práticas avaliativas assentes em testes standardizados e até o recurso à prática de «explicações» no ensino primário (Sarmento, 2000, p. 197).

No que se refere ao Ensino especial, Sanches e Teodoro (2006) referem que a LBSE definiu como um dos seus objetivos, respeitantes ao ensino básico, assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

No campo da administração e gestão das escolas, o Artigo 45º da LBSE determinava que a direção de cada Escola seria assegurada por órgãos próprios para os quais eram democraticamente eleitos os representantes dos professores, dos alunos e do pessoal não docente. A LBSE definia dois níveis de administração, o central e o regional. A administração central teria as funções mais relevantes de uma modalidade centralizada de administração da educação, tais como coordenação

global e avaliação da execução das medidas da política educativa, inspeção, definição de critérios gerais de implantação da rede escolar, entre outras. Por outro lado, caberia à administração regional, através de cada um dos departamentos regionais de educação, criar em cada região as funções de integração, coordenação e acompanhamento da atividade educativa. A LBSE operou transformações significativas no aparelho administrativo do sistema educativo, face à nova Lei Orgânica do Ministério da Educação (Decreto Lei nº3/87 de 3 de Janeiro) que criou as Direções Regionais com competências diversas, inclusive na área da educação de adultos (Lima, 2006).

Relativamente à Educação de Adultos, a LBSE é particularmente económica e omissa no que se refere à educação não formal, menorizando a importância concedida à educação de adultos bem como às modalidades educativas não formais (Canário, 2006). A LBSE já não contemplava a dimensão abrangente e plurifacetada presente no PNAEBA, sendo este subsistema educativo tratado de uma forma dispersa e confinada a generalizações. Dentro dos dois grandes sectores que enquadravam a Educação de Adultos, a área da formação e a área da intervenção socioeducativa que visava o desenvolvimento das comunidades, a LBSE dava maior ênfase à área da formação, como itinerário educativo específico associado ao trabalho e à formação profissional e também como função de promoção cultural e cívica e de educação extraescola. O artº 23º da LBSE preconizava o desenvolvimento da alfabetização e educação de base de adultos, a qualificação profissional dos jovens para o mercado de trabalho e ainda a ocupação dos tempos livres de jovens e adultos, através de atividades de natureza cultural (CRSE, 1988).

A educação extraescolar de matriz educativa constituía um campo muito heterogéneo envolvendo diferentes instituições, áreas de intervenção e formas educativas. A educação extraescolar foi sendo progressivamente secundarizada nunca chegando a ter um papel relevante, enquanto o ensino recorrente concentrou a maior parte dos recursos deste subsistema educativo. Relativamente ao articulado na LBSE (art.º 20º) o Ensino Recorrente de Adultos, entendido como uma modalidade especial de educação que se realizava através de itinerários específicos, ao incidir sobre processos que visavam a obtenção de diplomas escolares ao nível dos ensinos básico e secundário, consistia numa segunda oportunidade educativa para todas as pessoas que não haviam tido a oportunidade de frequentar estes níveis de ensino na idade normal de formação (Silva e Rothes, 1999).

Como refere Lima (1996), assistiu-se a um novo retrocesso na concretização da educação de adultos em Portugal que adquiriu um estatuto de menoridade comparativamente com o sistema escolar. Esta incidência na educação escolar de tipo regular constituiu uma oportunidade perdida para a educação de adultos de se afirmar como um subsistema direcionado para o desenvolvimento nacional. A LBSE passava a ignorar o papel da educação de adultos no âmbito da intervenção socioeducativa junto das comunidades locais, contrariando as recomendações da UNESCO sobre o reconhecimento da educação de adultos como um instrumento político de desenvolvimento social, cultural e económico. A educação popular e o movimento associativo são sujeitos a uma profunda desvalorização e marginalização e a problemática da alfabetização e da educação de base das populações deixam de ser consideradas, pelas orientações políticas dominantes, como estratégicas ao programa de modernização de Portugal no âmbito da Europa Comunitária. O Ministério da Educação criou um vazio em termos de políticas públicas de apoio à educação popular e ao associativismo socioeducativo, que passará a sobreviver nas margens do sistema educativo (Lima, 2005).

Segundo Alonso et al (2001), o insucesso da reforma de 1986 deveu-se, em grande medida, à perspetiva tecnicista, compartimentada e voluntarista que a informou e que estava sustentada numa lógica de separação entre conceção e execução, em que havia um desfasamento entre a teoria e prática, entre os criadores das propostas de inovação e os professores, os executores no terreno da prática. Os professores eram vistos como meros executores passivos e acríticos capazes de aplicar racionalmente conhecimentos e técnicas de forma uniforme e neutra nos contextos das aulas.

Entretanto, a nível da administração educativa foi publicado em Janeiro de 1987 o Decreto-Lei nº 3/87 que previa a criação das Direções Regionais de Educação, numa intenção de descentralização da Educação. No ano seguinte seriam definidas as competências e o estatuto de desconcentração administrativa das Direções Regionais de Educação.

No que se refere ao quadro político nacional, no dia 17 de Agosto de 1987, na sequência da aprovação na Assembleia da República de uma moção de censura, o X Governo Constitucional terminou o seu mandato. Sucedeu o XI Governo Constitucional, o primeiro governo monopartidário, a seguir ao 25 de Abril sob a égide do partido social-democrata liderado por Cavaco Silva e tendo por ministro da

educação Roberto Carneiro (1987 e 1989) que implementou várias medidas, muitas delas destinadas a pôr em prática a LBSE.

Segundo Patrício (1990), o país vivia sob o signo da reforma o que levou o Governo a incluir no quadro do Ministério da Educação um Secretário de Estado da Reforma Educativa. A reforma educativa foi fundada segundo uma conceção determinista da mudança conduzida do topo para a base do sistema, legitimada politicamente por um discurso sobre a necessidade de um novo sistema educativo capaz de criar um novo indivíduo, tendo em vista a integração de Portugal na Comunidade Europeia (Barroso, 2003).

No sentido de promover o sucesso educativo das crianças em idade escolar foi publicado no Diário da República, em 21 de Janeiro de 1988, o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) com o objetivo de reverter o grave problema do insucesso escolar, através da anulação das taxas de abandono e de desistência e a redução das taxas de reprovação. Para a concretização do PIPSE foram criadas, através do Despacho n.º 119/ME/88, as Escolas de Intervenção Prioritária que deveriam situar-se em zonas desfavorecidas, degradadas ou isoladas, com grande instabilidade do corpo docente e número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar sistemático (Ferreira e Teixeira, 2010).

No que se refere à Educação Especial foi publicado em 17 de Agosto de 1988 o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE que regulamentava as equipas de educação especial, o que constituiu uma importante medida para a definição da política educativa nesta área (Sanches e Teodoro, 2006).

Na área da Educação de Adultos, em Abril de 1988, a Direcção-Geral de Educação de Adultos foi substituída pela Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa que apenas funcionou entre Abril e Dezembro. Este ano de 1988 marcou uma etapa importante na história da Educação de Adultos em Portugal pelo facto de ter sido constituído um Grupo de Trabalho que desenvolveu um estudo sobre a reorganização do subsistema Educação de Adultos numa perspetiva de Educação Permanente. Desse estudo resultou um Documento com propostas que configuravam soluções estruturais e pedagógicas inovadoras para a Educação de Adultos (Documentos Preparatórios III), da responsabilidade da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Em Julho de 1988, a Proposta Global de Reforma produzida pela CRSE considerava o complemento de habilitações dos docentes, a formação contínua

dos professores e a Institucionalização de novos modelos de formação em correspondência à reorganização curricular do ensino básico, um dos aspetos fundamentais da reforma educativa (Esteves, 2006).

Em Outubro de 1989 foi publicado o Decreto-Lei nº 344/89 de 12/10 sobre o regime jurídico da formação inicial de professores que possibilitava dois modelos de formação de professores, denominados variantes de ensino (Matemática/Ciências, Português/Francês, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física) que permitia que cada aluno-futuro professor escolhesse um percurso académico entre três e quatro anos. Ao fim de três ficava habilitado para lecionar no 1º ciclo e ao fim de 4 anos ficava habilitado para lecionar em qualquer dos ciclos (1º ou 2º ciclo do ensino básico). De acordo com Esteves (2006), este regime jurídico também consagrava a formação contínua de professores como um dever no sentido de complementar a LBSE que consagrara a formação contínua como um direito de todos os professores.

Durante este período foi desencadeado o processo experimental de lançamento de novos planos curriculares em 70 escolas do 1º ciclo do ensino básico, organizadas pedagogicamente em moldes correspondentes ao paradigma da escola pluridimensional/cultural delineado na Proposta Global de Reforma da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Patrício, 1993).

A nível europeu, neste ano de 1989, ocorreu a queda do muro de Berlim, um acontecimento com maiores efeitos nos países socialistas, mas que haveria de dar novo rumo à política e à economia em escala mundial, fazendo com que a globalização económica provocasse mudanças estruturais substantivas no cenário sociopolítico mundial (Werthein e Cunha, 2005). Friedman (2000) refere que o Muro de Berlim não caiu só em Berlim, caiu a Leste e a Oeste, a Norte e a Sul, e atingiu tantos países como empresas, e atingiu-os mais ou menos ao mesmo tempo. Segundo o autor, acabaram por cair outros muros semelhantes, ainda que menos palpáveis, “foi a queda de todos estes muros por todo o mundo que tornou possível esta era de globalização e de integração” (p. 74). Na sua perspetiva, terão contribuído decisivamente para a queda do Muro de Berlim, os seguintes fatores:

- As mudanças nos processos de comunicação graças às tecnologias de informação;
- Nos modos como se processam os investimentos;
- No modo com as pessoas e os grupos percebem o mundo. Todas estas mudanças terão sido criadas durante o sistema da Guerra Fria e atingiram a

sua massa crítica no final da década de 80 que “ se juntaram num furacão suficientemente forte para deitar abaixo todos os muros e permitir ao mundo juntar-se numa planície única, aberta e integrada” (p. 75).

Neste ano, a 20 de Novembro de 1989, a ONU adotou a Convenção dos Direitos das Crianças um documento ratificado pela maioria dos países do mundo. Segundo a UNICEF (2004), as crianças têm direitos à sobrevivência, ao desenvolvimento, à proteção e à participação. Os direitos relativos à educação estão inscritos no Artº 28, em que se enuncia, entre outras medidas, que o ensino primário é obrigatório e disponível gratuitamente para todos, deve-se tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças, devendo ser adotadas medidas para estimular a frequência regular às escolas e combater o absentismo escolar. Sarmiento (2000) considera que a definição e a lógica de ação relativamente ao respeito pelos direitos da criança, à sua realização pessoal, desenvolvimento pessoal, inclusão, deveriam ser tão antigas quanto a própria escola quer na antiguidade quer na contemporaneidade.

1.7. Década de 90, entre a Reforma e a Inovação

O ano de 1990 foi declarado pela UNESCO como o Ano Internacional da Alfabetização. De acordo com um relatório publicado pela UNESCO, em 1990, sobre a situação do analfabetismo a nível mundial, tendo em consideração a totalidade da população com mais de 15 anos, dava conta que a taxa estava a decrescer de forma continuada desde a década de 50, cifrando-se em cerca de 26,9% o que corresponderia a cerca de 962 milhões de analfabetos (Canário, 2000).

Neste mesmo ano, no mês de Março, teve lugar em Jomtien na Tailândia, uma Conferência intitulada Educação para Todos que foi patrocinada por organismos internacionais como a Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM). Em Portugal foi adoptado o Programa de uma Educação para Todos (PEPT) que deveria realizar-se nalgumas escolas para garantir uma educação básica para todos numa escola para todos. Este conceito de educação básica propunha-se corresponder às necessidades básicas de aprendizagem de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Contudo, apesar da inclusão escolar

garantir a permanência das crianças com necessidades educativas na escola, os professores, por falta de formação e na ausência de material didático adequado, sentiam-se, muitas vezes, impotentes face a esta nova realidade (Niza, 2000).

Entretanto, em Portugal o atraso educativo era notório comparativamente a outros países da Comunidade o que constituía uma dificuldade acrescida para o país, quer no campo da recuperação desse mesmo atraso, quer na evolução para um modelo de crescimento económico que necessariamente teria de passar pela alteração do padrão de distribuição da sua estrutura de emprego por sectores e por maiores exigências de qualificação. Neste contexto, o desenvolvimento do sistema educativo português, na década de 90, tornou-se central na estratégia de desenvolvimento do país, na valorização dos recursos humanos, no sentido de se registar progressos assinaláveis, sobretudo no que respeita ao ensino da população jovem (União Europeia, 2000-2006). Neste período foi implementado o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP I-1990 a 1993 e PRODEP II-1994 a 1999) financiado pelos fundos estruturais comunitários (União Europeia, 2000). Este Programa de desenvolvimento do sistema educativo, no decurso da década de 90, já havia sido determinado pela LBSE e pelo movimento da Reforma Educativa que se lhe seguiu. Conforme o Programa Operacional da Educação do Quadro Comunitário III da União Europeia com os Fundos Estruturais - FEDER e FSE foi possível aplicar avultadas verbas em vários domínios: criação de infraestruturas educativas necessárias à expansão dos ensinos básicos e superior; criação de novas ofertas formativas, nomeadamente as Escolas Profissionais, os Cursos Tecnológicos, os Cursos de Educação/Formação.

Entretanto, em termos de gestão e administração escolar continuava a dar-se expressão ao processo de agrupamento de escolas, através da criação da escola básica de nove anos e das escolas básicas integradas. A dinâmica de criação de agrupamentos de escolas, sucessores das áreas escolares criada pelo Decreto-Lei n.º 172/91 integrava sob a mesma direção e não, necessariamente no mesmo edifício, três níveis (pré-escolar e 1º e 2º ciclos do ensino básico) ou quatro níveis de escolaridade (pré-escolar mais os três ciclos do ensino básico), o que deu origem à constituição dos denominados agrupamentos verticais. Este modelo de direção, administração e gestão escolar era centrado na gestão integrada de todas as escolas dos ensinos básicos e secundário de cada concelho (GEPE, 2007). Nas escolas em que se estava a aplicar este modelo havia uma tendência para reconstruir o antigo

conselho diretivo composto por uma *troika*: diretor executivo, presidente do conselho de escola e presidente do conselho pedagógico, que numa autêntica gestão colegial reuniam e decidiam em conjunto sobre todas as questões da Escola (Cunha, 1995).

A nível da educação de adultos a taxa média de analfabetos em Portugal (12%) registava os valores mais elevados da União Europeia, sendo que esta média seria mais elevada entre as pessoas mais idosas e nas zonas do interior. Na sequência de um projeto de investigação conduzido pelo Conselho da Europa e denominado “Educação de adultos e mutações sociais” foi produzido um relatório que enfatizava a dimensão social da educação de adultos e a necessidade de se constituir como um subsistema autónomo e coerente capaz de, face a um mundo em mudança acelerada, ajudar a construir respostas adequadas a nível social, político, económico, cultural e tecnológico (Canário, 2000).

No ano de 1992 iniciou-se a segunda fase de governação do Primeiro-ministro Cavaco Silva e os discursos políticos na área educativa continuavam a acentuar a relação entre educação e competitividade económica, defendendo-se uma política educativa que deveria estar adequada às exigências do mercado de emprego numa perspetiva de modernização do país (Teodoro e Aníbal, 2008). Neste ano foi assinado a 7 de Fevereiro, na cidade holandesa de Maastricht, o Tratado da União Europeia que constituiu uma nova etapa no processo de criação de uma União entre os países da Europa, a União Europeia, termo que passou a substituir Comunidade Europeia

Segundo Touraine (2005), o interesse principal da construção de uma União Europeia residia no facto de “nascer da dissociação de uma economia mundial, de uma gestão económica continental, do renovamento da vida local e da manutenção das intenções locais” (p.45). Para o autor, a Europa deveria ser um espaço intelectual, científico, artístico e cultural formado por um conjunto de países, cidades, correntes de ideias, escolas, centros de pesquisa, no sentido de uma perspetiva cosmopolita e multicultural. A União Europeia deveria promover a cooperação entre os governos apoiando e complementando as medidas adotadas por cada país, sendo que cada um tinha a responsabilidade exclusiva na organização do seu sistema educativo. Estava-se perante a construção de um Espaço Europeu de Educação na medida em que a nova arquitetura de construção das políticas educativas produziria orientações e metas que os Estados-Membros iriam aceitar voluntariamente (Estrela e Teodoro,

2008).

Para Guimarães (2011), a União Europeia constituía uma instância supranacional cujas orientações político-educativas estavam mais centradas nas estratégias de educação formal, não formal e informal, no quadro da aprendizagem ao longo da vida. A estratégia neoliberal passava por forçar a realização de reformas a nível dos sistemas educativos no sentido de se criar uma “cultura de empresa” (p. 110) nas instituições educativas, tornando-as mais competitivas, mais empreendedoras e menos dispendiosas. Nesta perspetiva, o Estado passava a desempenhar um papel menos interventor, menos empenhado, numa posição de coordenador de serviços em que promovia a transferência de responsabilidades sociais para os setores privados e não-governamentais. É pela via indireta que a globalização exerce a sua influência nos sistemas educativos de cada país através de forças supranacionais e forças políticas, económicas e nacionais.

Foi durante este período que começaram a ser mais visíveis os impactos nacionais da denominada globalização neoliberal direcionada para o Mercado, em detrimento das políticas sociais características do Estado Providência. Esta crise do Estado Providência “ não é a derrocada de um castelo de areia, é o esgotamento da política social centrada na sociedade, nas suas funções e na sua integração” (Touraine, 2005, p. 83). Para Sousa Santos (2000) o discurso neoliberal impôs-se ao discurso social-democrata, relativamente à concentração do poder mercantil nas grandes empresas multinacionais e do poder financeiro nos grandes bancos transnacionais, a liberalização dos mercados e a privatização, ao mesmo tempo que se registavam os cortes nas despesas sociais.

Ao nível da educação básica continuavam a ser implementadas medidas direcionadas para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar através da Criação de Apoios e Complementos Educativos com o objetivo de combater o insucesso escolar, apoiando os alunos com necessidades escolares específicas e com o apoio psicológico e orientação escolar e profissional (Ferreira e Teixeira, 2010).

Entretanto, em matéria de formação contínua de professores, Esteves (2006) destaca o Dec. Lei nº 249/92 de 9 de Novembro que instituiu finalmente um sistema de formação contínua com condições para assegurar o direito e fazer cumprir o dever de todos os professores participarem em ações de formação. Essas condições foram garantidas através de um programa de financiamento específico (Programa FOCO),

no quadro do PRODEP que assegurou que a formação se fizesse sem custos financeiros para os professores, fazendo estes apenas um investimento em tempo e esforço acrescidos para além do seu horário de trabalho docente. A partir de 1993 a formação contínua de professores foi generalizada, associando a aquisição de formação à progressão na carreira remuneratória. Esta associação da formação contínua à carreira fazia-se através do sistema de créditos com um sistema de equivalência de 25 horas de formação a um crédito, sendo requeridos tantos créditos de formação quantos os anos de permanência estabelecidos no escalão remuneratório para a transição ao escalão seguinte (Ferreira, 2005).

Conforme Esteves (2006), terá havido alguma instrumentalização da formação em torno da progressão na carreira, no que se refere à relação entre a dependência da progressão na carreira e a participação em ações de formação para obtenção de créditos, condição necessária para a mudança de escalão. A partir de estudos de análise de necessidades de formação e de estudos de avaliação externa de centros de formação, não foram encontrados indicadores que confirmassem ser a obtenção de créditos para a progressão na carreira, a principal motivação. “Mesmo quando relevante esse objetivo era considerado secundário: prevaleciam as intenções de melhorar o trabalho com os alunos, de inovar e/ou sustentar inovações ao nível das práticas docentes, de atualizar conhecimentos e de desenvolver competências” (p. 181). O PRODEP proporcionou as condições para a criação de centros de formação de associações de professores e de centros de formação de associações de escolas. A criação dos CFAE (Centros de Formação das Associações de Escolas) marcou um ponto de viragem na formação contínua de professores. A formação promovida por muitos dos CFAE assumiu um figurino escolarizado, descontextualizado, instrumental e adaptativo tendo frustrado muitas das expectativas dos professores. Contudo, teve a virtude de ser centrada no contexto de trabalho em que era possível filiar experiências como o Projeto Escola- Comunidade (Canário, 2006).

Este projeto Escola- Comunidade consistia num processo de territorialização socioeducativa em contexto rural. Corresponhia a um desafio ensaiado por escolas situadas em meio rural, que eram transformadas em recursos para a produção de novas práticas pedagógicas, promoção dos valores locais e das raízes e reconstrução de identidades sócio pessoais e locais. As escolas de meio rural deveriam ser cada vez menos escola no sentido escolar para ser cada vez mais escola no seu sentido

educativo, como lugares de cultura comum no sentido de se constituir como um parceiro promissor de desenvolvimento local. Em muitos locais do interior a escola era das poucas, se não a única das instituições existentes em zonas em vias de desertificação. A penalização das comunidades é significativamente acentuada quando se fragiliza a sua existência ou se dita o encerramento de escolas (Amiguiño, 2005). Nalgumas pequenas escolas do nordeste algarvio funcionou, sobre a coordenação do Instituto das Comunidades Educativas (ICE), um projeto de intervenção educativa que procurava contribuir para a revitalização social das zonas rurais. Para além de apoiar as professoras em escolas isoladas a desenvolver práticas pedagógicas mais inovadoras, pretendia-se promover a interação entre a Escola e a comunidade, em que os pais das crianças assumiam um papel participativo nas iniciativas desenvolvidas localmente (D'Espiney, 1994). Esta inovação pedagógica da responsabilidade do ICE começou por ser desenvolvida na Escola, mas rapidamente ganhou um carácter mais abrangente de intervenção territorial integrada, em que diferentes gerações (crianças, adultos, idosos) eram protagonistas de projetos educativos (Canário, 2006).

No âmbito da Educação de Adultos, a Direcção-Geral de Extensão Educativa foi extinta e toda a coordenação da rede pública de educação de adultos passou a depender do Departamento de Educação Básica, mais particularmente do Núcleo de Ensino Recorrente e Educação Extraescolar (Decreto Lei nº 138/93, de 26 de Abril). A nível regional as coordenações concelhias foram integradas nas Direções Regionais de Educação, sob a responsabilidade dos Centros de Área Educativa (CAE). A nível local continuou a haver coordenadores concelhios dependentes dos CAE responsáveis pelas ações de educação de adultos. As maiorias das ações foram desenvolvidas no âmbito do ensino básico, as quais se situavam no departamento de Educação básica através do Núcleo de Educação Recorrente e Extraescolar. Estas medidas políticas foram o sinal claro da completa dependência da educação de adultos ao paradigma escolar e a concretização da fragmentação institucional da educação de adultos (Lima, 2005).

Entre o dia 7 e 10 de Junho de 1994 Portugal esteve representado em Salamanca onde assinou a Declaração de Salamanca, uma Conferência organizada pelo estado espanhol em colaboração com a UNESCO, que contou com a participação de mais de 91 países e 25 organizações internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas. Esta Conferência

permitiu clarificar o conceito sobre "necessidades educativas especiais" ao referir que esta expressão é extensível a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares numa perspectiva de educação inclusiva que tem vindo a estender-se pelo mundo fora, através das escolas inclusivas (Niza, 2000). Com base na Declaração de Salamanca, foi feito um apelo a todos os governos incitando-os a adotar, como medida de política educativa, o princípio da educação inclusiva admitindo que a escola deve ser para todos, independentemente da origem, religião, condição física, social ou intelectual o que coloca o problema da gestão da diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho (Souto, 2009). O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em proporcionar as condições para que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das características, conhecimentos, dificuldades, saberes, diferenças que apresentassem. A escola e os professores devem respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem, quando se sabe que os problemas de aprendizagem são contextuais. As dificuldades das crianças e jovens decorrem da estrutura curricular, das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor e, também da sua atitude, empenhamento e capacidade em atender eficazmente os alunos com necessidades educativas especiais (Porter, 1997).

A nível político, a crise económica e social dos anos 1993 e 1994 motivou uma vitória do Partido Socialista nas eleições de Outubro de 1995. Apesar de assentar o seu discurso nas questões sociais, na solidariedade social, na prioridade à educação, o governo PS continuou com o processo de privatizações seguindo uma política macroeconómica de equilíbrio orçamental. O Estado, apesar de respeitar a lógica do mercado, deveria privilegiar objetivos de igualdade e participação social dos cidadãos e de crescimento e racionalidade económica (Viegas, 1998). Teodoro e Aníbal (2008) consideram que os Governos da responsabilidade do Partido Socialista, entre 1995 e 2002, procuraram dar maior prioridade às questões de carácter social e de política educativa. O Ministro Marçal Grilo apresentou um documento intitulado Pacto Educativo para o Futuro que definia a escola como um espaço nuclear do processo educativo, por forma a fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola, um elo de um sistema local de formação. O Pacto Educativo assumia o compromisso de se procurar desenvolver os níveis de autonomia das escolas, a dinamização da constituição de Conselhos Locais de

Educação, o aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar. Uma das linhas definidoras deste período pós-reformista era a assunção de uma reforma educativa em que as mudanças deveriam ser graduais, centradas nas escolas, sujeitas a avaliação permanente, reformando a reforma educativa realizada pelo anterior governo do Partido Social Democrata (Lima, 2000)

Devido ao contexto político, ao facto do governo não deter maioria absoluta, e à fraca aceitação desta proposta junto da classe docente, o Pacto Educativo não vingou (Barroso, 2003). No entanto, o Governo para responder à crise social, no que dizia respeito aos conceitos de igualdade de oportunidades, direitos humanos, equidade, justiça social, deu continuidade ao programa de Inclusão de que resultou a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIPs) e os currículos alternativos (Teodoro e Aníbal, 2008). Segundo Canário (2004) a criação dos TEIPs constituiu a mais recente e ambiciosa medida de política educativa no quadro do combate à exclusão social, por representar em articulação com os Currículos Alternativos uma das medidas que, de forma inequívoca, assumiu o objetivo de promover a integração social de populações socialmente mais fragilizadas. Para Ferreira e Teixeira (2010), os TEIPs criados com base numa política de discriminação positiva que privilegiava a luta contra o insucesso escolar permitiram a adoção de um novo modelo de gestão, que proporcionava maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo.

No sentido de dar continuidade às medidas de educação inclusiva, o Instituto de Inovação Educacional desenvolveu, em Portugal, o Projeto Escolas Inclusivas que se enquadrava numa ação de âmbito mundial, da iniciativa da UNESCO “Necessidades Especiais na Sala de Aula” que visava o desenvolvimento de Escolas Inclusivas. Era um Projeto que procurava atingir o objetivo de mudança da escola “no sentido de se tornar uma escola eficaz para todos utilizando como instrumento fundamental um conjunto de materiais para a Formação de Professores” (Costa, 1997, p. 9). O projeto inicialmente programado para um ano foi alargado e favoravelmente avaliado, tendo ele próprio desencadeado a reflexão teórico-prática e a experimentação de soluções inovadoras nas escolas (Sanches e Teodoro, 2006).

O Estado ao procurar promover uma escola para todos como instrumento de políticas públicas, baseado na igualdade de oportunidades estava, também, profundamente afetado pelas mudanças verificadas no mundo do trabalho que eram a

raiz dos fenómenos de exclusão social, decorrentes de processos de integração europeia, em que o poder financeiro tendia a sobrepor-se aos mecanismos institucionais tradicionais de exercício do poder político (Canário, 2004). Segundo o autor, uma das medidas mais emblemáticas de combate à exclusão social foi a criação do Rendimento Mínimo Garantido.

No que se refere ao subsistema Educação de Adultos ocorreram algumas mudanças significativas face à intenção de se recuperar o conceito de educação permanente. Através do documento intitulado Pacto Educativo para o Futuro, o governo socialista procurou incluir no discurso político a educação de adultos prometendo uma política de desenvolvimento, de promoção da educação extraescolar e de apoio ao associativismo. Houve uma promessa de renascimento da educação de adultos em substituição das anteriores lógicas reformistas tradicionais que haviam caracterizado a educação de adultos. Neste ano, as temáticas sobre educação e formação foram colocadas no centro dos debates sobre educação de adultos (Lima, 2005).

Neste âmbito teve lugar a criação da Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida. A emergência do conceito de formação ao longo da vida era uma questão que afetava todas as pessoas, face aos desafios do mundo atual, sendo um tema prioritário quer no campo da educação quer na formação de professores (Alonso et al, 2001). Este movimento reformista foi fortemente apoiado pelo PRODEP que visava apoiar a educação e formação de adultos tendo em vista as exigências económicas e sociais decorrentes do processo de integração europeia (Barroso, 2003).

Entretanto, em 1995 a Comissão Europeia publicava o Livro Branco sobre a educação e a formação intitulado Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva, no sentido de se dar maior visibilidade ao conceito de aprendizagem ao longo da vida (Ávila, 2005). No ano seguinte, em 1996 foi celebrado o Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida com o objetivo de se criar um espaço europeu de educação que promovesse a sensibilização dos Estados europeus para a realização de ações de formação no campo da aprendizagem ao longo da vida (Guimarães, 2011). A Formação deveria ser organizada com base em protocolos de cooperação entre instituições de educação e formação e organizações do trabalho, no sentido de sensibilizar pessoas e instituições para a importância da formação e da melhoria das qualificações profissionais (Guimarães, 2011).

Neste contexto específico a UNESCO produziu um relatório sobre a Educação para o século XXI intitulado “Educação, um Tesouro a Descobrir” que defendia o papel fundamental da educação no desenvolvimento das sociedades, tendo por base a complexidade da sociedade, as questões da globalização, da exclusão social, do crescimento económico, da consolidação da democracia. O Relatório enfatizava uma educação centrada em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver em comum; e aprender a ser. “Estes quatro pilares são conceptualizados como uma rede de direitos e de responsabilidades implícitos em todo o esforço educativo, visando a preparação para uma vida de liberdade e de interdependências” (Carneiro, 2001, p. 49). Nesse mesmo ano de 1996 a OCDE publicava um documento intitulado *The Knowledge-Based Economy* dominado por uma nova conceção de conhecimento como chave das mudanças económicas e sociais, pelo que os sistemas educativos deveriam conseguir formar indivíduos que contribuíssem para o crescimento económico (Estrela e Teodoro, 2008).

Entretanto, a nível da formação contínua de professores foi revisto o regime jurídico da formação contínua de professores (Dec. Lei nº 207/96, de 2 de Novembro) que defendia uma formação centrada na escola e na resposta aos problemas de aprendizagem. Pretendia-se que a formação articulasse projetos individuais de desenvolvimento profissional dos professores com projetos coletivos de transformação da escola, através da participação em oficinas, círculos de estudos, módulos de formação e seminários (Esteves, 2006). Por detrás de uma retórica de descentralização e de autonomia das escolas desenvolveu-se, na prática, um reforço do controlo ainda que indireto, por parte do Ministério, em consequência das normas de acreditação das ações de formação e da incidência que essa formação tinha na progressão da carreira dos professores (Barroso, 2003).

No âmbito da educação de adultos tiveram lugar em Portugal, ao longo do ano de 1996 e primeiro semestre de 97, as comemorações do “Ano europeu da educação e da formação ao longo da vida” que consistiram num conjunto alargado de iniciativas tendo por princípio uma forte revalorização da importância estratégica do investimento na educação, assente na ideia de que a educação e formação deve constituir um processo que deve ocorrer ao longo da existência da pessoa (Canário, 2000). Em Julho de 1997 teve lugar em Hamburgo a V Conferência Internacional da UNESCO “Aprender em Idade Adulta, uma chave para o século XXI”. Nesta

Conferência surgiu o conceito de aprendizagem ao longo da vida em desfavor do conceito de educação permanente. Não era possível ignorar que a aprendizagem ao longo da vida estava no centro das agendas políticas. A não adoção de estratégias destinadas a promover a aprendizagem ao longo da vida comportaria consequências negativas quer para os indivíduos por razões não apenas económicas mas também de cidadania, quer para as sociedades (Ávila, 2005). As questões relacionadas com o trabalho e o emprego, a globalização da economia, as novas tecnologias, o papel da mulher na sociedade, o multiculturalismo, foram alguns dos temas chave da Conferência. Também as questões relacionadas com o acesso à educação e formação dos grupos minoritários constituíram uma das preocupações referenciadas pela UNESCO, nesta Conferência de Hamburgo.

A aprendizagem ao longo da vida deve supor um sistema inclusivo que se oponha ao tradicional acesso à educação e formação que deu origem a múltiplas exclusões. Assim, para se promover uma sociedade onde todos aprendam, uma aprendizagem contínua, para todos os membros da comunidade dever-se-á saber identificar os sinais convencionais de exclusão das nossas comunidades e garantir uma diversidade de itinerários de aprendizagem. Contudo, o facto de se proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem a grupos minoritários poderá não conduzir necessariamente à resolução do problema do desemprego e da exclusão social (Carneiro, 2001). Por sua vez, Lindley (2000) refere que o aumento da formação dos mais desfavorecidos pode ter como único efeito a alteração da sua posição na lista de espera mas à custa de pessoas ainda menos qualificadas, pois a relação entre competências e exclusão social é muito menos direta do que seria de esperar.

Entretanto, vivia-se um período de transição e de aceleradas transformações culturais, económicas e sociais em que muitas das ideias sobre as potencialidades da escolarização e da formação de professores para a mudança social estavam a ser fortemente questionadas (Alonso et al, 2001). Decorrente das dinâmicas desenvolvidas a partir da reforma educativa foi aprovado, através do Dec. Lei 207/96, o regime jurídico da formação contínua de professores. Havia que promover uma formação contínua de professores que valorizasse a profissão docente e promovesse uma nova cultura de escola subordinado a uma lógica de formação que mobilizasse os saberes provenientes da atividade pedagógica, da reflexão ação e do conhecimento teórico. Neste contexto foi implementado um processo de formação de professores desenvolvido por instituições públicas e privadas, denominado

Complemento de Formação, através de cursos superiores especializados (CESEs). Estes cursos permitiram à generalidade dos professores do 1º ciclo do ensino básico e educadoras de infância adquirir o grau de licenciado para efeitos de continuação de estudos (DESEs, Diplomas de Estudos Superiores Especializados), e subir de escalão com melhoria no vencimento (Ferreira, 2005).

Relativamente à Educação Especial, em 1 de Julho foi publicado o Despacho 105/97 que estabelecia o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, podendo ler-se que no ponto 3, alínea a) substituíu-se o termo "professor de educação especial" por "docente de apoio educativo" cuja função seria prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem. O referido Despacho, no ponto 4.1, determinava que para orientação técnico-científica dos docentes que desempenhavam funções de apoio educativo especializado, seriam designadas, em função das necessidades, equipas de coordenação ou coordenadores a nível concelhio (Sanches e Teodoro, 2006). Esta medida legislativa determinava a organização dos apoios educativos para as crianças com Necessidades Educativas Especiais preconizando a possibilidade de articular apoios educativos diversificados e o alargamento das aprendizagens para a promoção da interculturalidade e para a melhoria do ambiente educativo da escola. Deste modo, as turmas deveriam ser constituídas por crianças com diferentes níveis e necessidades de aprendizagem, o que implicava a colocação de docentes para exercício das funções de apoio educativo (Souto, 2009).

No ano de 1997 assistiu-se à criação de escolas profissionais que asseguravam cursos de natureza profissional, de nível III com a duração de três anos após o ensino obrigatório e que davam equivalência ao ensino secundário. A criação dessas escolas resultava da iniciativa de diferentes promotores, públicos ou privados, com destaque para as câmaras municipais, empresas privadas, associações patronais e sindicais. Era no sector da formação profissional que mais se verificava a influência da política da União Europeia na regulação do sistema educativo (Barroso, 2003).

Neste período, o governo aprovou o Decreto-Lei n.º 115 – A/1998 de 4 de Maio que determinou o regime de autonomia, administração e gestão das escolas do ensino básico e secundário e consagrou formalmente os agrupamentos de escolas. Este normativo definia os agrupamentos como unidades organizacionais dotadas de

órgãos próprios de administração e gestão, constituídas por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis de ensino. Cada agrupamento de escolas estava subordinado a um projeto educativo comum com vista a favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória a superar situações de isolamento, a prevenir a exclusão social e a reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integravam (GEPE, 2007).

Assim, as Delegações Escolares começaram a ser substituídas pelos Agrupamentos de Associação de Escolas, em momentos variados, entre 1998 e finais de 2003, conforme a dinâmica de constituição de Agrupamentos, em cada Município. Neste caso, a escola primária passava a ser um serviço local de outro serviço local, o Agrupamento (Ferreira, 2005). O agrupamento, sendo o centro das políticas educativas devia construir a sua autonomia a partir da comunidade envolvente, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local que permitiria uma melhor resposta ao desafio da mudança (GEPE, 2007).

Uma maior autonomia das escolas não deveria constituir uma forma do Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupor o reconhecimento de que os agrupamentos podiam gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo. A autonomia dos agrupamentos deveria permitir um melhor desempenho relativamente ao seu papel de serviço público de educação (Ferreira e Teixeira, 2010). O conceito de autonomia é contrário a heteronomia, o que significa que a ordem do agrupamento não é imposta por alguém do exterior mas pelos seus próprios membros. Este conceito está próximo da definição de autorregulação dado que no jogo de interdependências em que participa cada agrupamento de escolas, ocorre em simultâneo, “o processo de auto e hétero regulação, relativamente a dois contextos: o Estado e o campo organizacional do agrupamento de escolas” (Sarmento, 2000, p. 152).

No Agrupamento de Escolas os instrumentos do processo de autonomia são: o projeto educativo de agrupamento, os projetos educativos, regulamento interno e planos anuais de atividades. De acordo com o Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, o projeto educativo é o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (GEPE, 2007).

Entretanto, no final dos anos 90 as medidas de política educativa apontavam para processos de autonomia e de gestão curricular local que denotavam a intenção de envolver os estabelecimentos de ensino na identificação dos problemas e dotá-los de maior autonomia na gestão do currículo. Segundo Leite (2006), os professores acreditaram que este processo de territorialização curricular ofereceria melhores condições para a existência de práticas educativas e coletivas que conferissem novos sentidos à escola e à formação vivida no seu interior. Contudo, o que aconteceu foi, de um modo geral, uma descentralização mais da ordem da desconcentração, ou seja, uma centralização desconcentrada do que uma verdadeira atribuição de autonomia curricular às escolas e aos professores.

Para Sarmiento (2000) as políticas de autonomia institucional da Escola constituem uma área problemática por preconizarem orientações diferentes. Por um lado, pode significar descentralização do sistema educativo atribuindo poder à Escola, por outro lado pode significar desregulação e afastamento da intervenção do Estado do espaço educacional numa perspetiva de “empresarialização da administração das escolas e a concorrência entre escolas (...) ao mesmo tempo que, em nome da eficácia, da eficiência e da qualidade se pretende dirigir a ação pedagógica para o reforço da seleção escolar” (p. 155). A autonomia decretada e aquela que decorre das políticas públicas e tem implícitas motivações ideológicas, enquanto a autonomia construída é de natureza social e decorre da ação desenvolvida pelos vários agentes da comunidade educativa na concretização dos objetivos e das estratégias definidas pelo coletivo (Barroso, 1996).

Pela primeira na história da educação escolar em Portugal houve a intenção de produzir mudanças estruturais que apontassem para um novo paradigma de inovação/mudança alicerçado numa conceção cultural e política, que considerava o agrupamento de escolas como contexto ecológico para a emergência da mudança (Alonso et al, 2001). De acordo com a legislação sobre a autonomia e gestão escolar, foi instituída a criação da Assembleia de Escola constituída por professores, pessoal não docente, alunos, representantes dos pais dos alunos, das autarquias e de interesses económicos e culturais locais. Do ponto de vista formal foram criadas condições para que os pais que exercessem cargos de gestão nas associações ou nas escolas pudessem participar nas reuniões sem serem prejudicados nos seus empregos, podendo justificar as respetivas faltas.

Em 1998 foi publicado o Decreto-Lei 1/98 de 2 de Janeiro que instituiu um

regime especial de aposentação para educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico do ensino público desde que:

- Estivessem em regime de monodocência;
- Tivessem concluído o curso do Magistério Primário até 1976;
- Tivessem 32 anos de serviço e, pelo menos, 52 anos de idade.

O surgimento dos sistemas de reforma ocasionou uma situação nova: a condição de reformado. A reforma pode promover uma acentuação das relações familiares ou conduzir ao isolamento. Ao reformar-se o professor afasta-se da sua atividade profissional e perde as relações daí decorrentes. Daí que os papéis sociais dentro da vida familiar adquiram uma outra importância para o reformado (Fernandes, 1997)

No que se refere ao subsistema educação de adultos, dois meses após a V Conferência Mundial em Educação de Adultos, o Ministério da Educação nomeou um Grupo de Trabalho para a elaboração de um documento estratégico de desenvolvimento da educação de adultos em Portugal, de que resultou um relatório denominado “Uma Aposta Educativa na Participação de Todos” (Melo, 2006, p. 442). Este relatório foi homologado, também pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social de que resultou uma mudança terminológica, a expressão Educação e Formação de Adultos substituiu a expressão Educação de Adultos no sentido de formalizar a cooperação estreita entre os dois Ministérios. Melo refere que esta expressão Educação e Formação de Adultos pretendia expressar um carácter mais abrangente aos processos de educação de pessoas adultas.

Segundo Lima (2005), este documento estratégico reatualizava as perspetivas e lógicas de educação popular anteriormente incluídas no PNAEBA e nos Documentos Preparatórios III da CRSE (1988), procurando responder à necessidade urgente de se desenhar uma política pública de educação de adultos em resposta ao retrocesso verificado nos anos anteriores, apontando para uma conceção mais próxima da declaração de Hamburgo, internacionalmente aceite em termos políticos e normativos (Lima, 2005).

Durante este período, ao nível da educação de adultos, este subsistema educativo não obstante algumas evoluções positivas, não constituiu um imperativo da agenda política do governo muito por força da ausência de um movimento social nesta área (Silva e Rothes, 1999). No entanto, houve a intenção de se criar uma

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e a construção experimental e gradual de um sistema abrangente de validação formal de saberes e competências informalmente adquiridas. Para dar cumprimento a estas medidas foi formalmente constituído um Grupo de Missão que deveria lançar o Projeto de Sociedade S@ber Mais e de preparar a criação da futura Agência Nacional de Educação e Formação de adultos (Melo, 2006).

Em Março de 1999, o Grupo de Missão encomendou a um grupo de consultores a elaboração de um Referencial de Competências-Chave com o objetivo de permitir identificar e validar conhecimentos e competências já adquiridas pelas pessoas adultas, no sentido de orientar a elaboração dos seus percursos formativos. Este Referencial deveria ser desenhado com base nas “exigências da vida, da sociedade e da economia” (Melo, 2006, p. 444). Com base no documento estratégico para o desenvolvimento da educação de adultos em Portugal, o Governo, através do Decreto-Lei nº387/99 de 28 de Setembro de 1999, criou a ANEFA, uma Agência com autonomia jurídica e sob superintendência conjunta dos Ministérios da Educação e Trabalho e da Solidariedade que tinha como principais competências:

- A promoção de programas e apoio a iniciativas da sociedade civil;
- Construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos.

Esta articulação entre educação e formação traduzida numa concertação interministerial refletia a intencionalidade de interligação entre dois campos de práticas, até aí pouco comunicantes (Ávila, 2005). Contudo, a ANEFA logo no início da sua constituição revelou a tendência redutora dos poderes políticos em Portugal, no que se refere à Educação de Adultos, pois entre o que fora proposto nos documentos estratégicos e a ação do Instituto, havia diferenças significativas (Melo, 2006). Também Canário (2006) refere que a criação da ANEFA não terá correspondido à proposta de reorganização de um subsistema de educação de adultos não subjugado ao sistema escolar, na medida em que ocorreu num contexto de deriva que conduziu a educação de adultos em Portugal de uma lógica de educação popular a uma lógica de gestão de recursos humanos. Segundo o autor, na proposta do Grupo de Trabalho inscreviam-se medidas estruturantes e de largo alcance, como era o caso da proposta de criação de um instituto público de educação de adultos vocacionado para a promoção da investigação e da formação de formadores, e não uma instituição

criada com uma lógica política que subordinasse a educação de adultos à condição de instrumento do mercado e da economia. É neste contexto que a 3 de Novembro desse ano foi publicada a Portaria n.º 1989/1999 de 3 de Novembro que criou os cursos de especialização tecnológica de nível secundário não superior, que conferiam uma qualificação profissional de nível 4 e um diploma de especialização tecnológica. Esta medida visava fazer face à necessidade de formação de quadros intermédios a fim de dar resposta às crescentes necessidades do tecido económico e empresarial (GEPE, 2007).

Na área da formação contínua de professores foram fixadas no ano de 1999 os perfis de formação relativamente às áreas de especialização: Educação Especial; Administração Escolar; Animação Sócio Cultural; Orientação Educativa; Organização e Desenvolvimento Curricular; Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores; Gestão; Animação da Formação; Comunicação Educacional e Gestão da Informação; Inspeção da Educação (Esteves, 2006). Segundo a autora, os objetivos desta formação especializada era, entre outros, incentivar alguns professores ao aprofundamento de competências num domínio específico das ciências da educação e qualificar professores para o exercício especializado de certos cargos, funções ou atividades educativas de natureza pedagógica ou administrativa, com aplicação direta no funcionamento do sistema educativo e das escolas.

1.8. Século XXI, europeização da Educação

No início do século XXI o sistema educativo vivia um importante desafio quando confrontado com os sinais dos novos tempos que, curiosamente, coincidiam com uma transição de século e de milénio. Iniciava-se um novo ciclo evolutivo marcado, fundamentalmente pela manifestação de um claro descontentamento quanto à situação em que se encontrava a educação em Portugal (Barroso, 2003). Quando se exigia cada vez mais à escola e aos professores, a retribuição e o reconhecimento não estava de acordo com o trabalho desenvolvido, pois “a escola é avassalada pela crítica social, os orçamentos públicos da educação estão em queda, o estatuto social dos professores sofre, desde há muitos anos, uma nítida erosão” (Carneiro, 2001, p. 171). O esforço desenvolvido pelos professores e pelas escolas, no final do século XX, que prometia romper com a cultura de centralização curricular que caracterizou o sistema escolar dos ensinos básico e secundário acabou por perder expressão no

início do século XXI face ao conjunto de políticas educativas, muitas vezes, tomadas contra os professores e deles devolvendo imagens nem sempre positivas (Leite, 2006).

Entretanto, em Março de 2000 teve lugar em Lisboa um Encontro de vários países da União Europeia, denominado Cimeira de Lisboa onde foram discutidos vários temas relacionados com o desenvolvimento da União Europeia para a primeira década do século XXI. Neste Encontro foi discutida a importância da educação, da formação inicial e contínua, na formação ao longo da vida para todos os cidadãos, nomeadamente através do investimento na formação de novas competências como fator de crescimento económico sustentável e de maior coesão social (Conselho Económico Social, 2005). Neste contexto, a União Europeia cofinanciou o sector educativo através do PRODEP III (União Europeia, 2000). De acordo com o GEPE (2007) O PRODEP III tinha os seguintes objetivos:

- Melhorar a qualidade da educação básica;
- Expandir e diversificar a formação inicial dos jovens;
- Promover a aprendizagem ao longo da vida e melhorar a empregabilidade da população ativa;
- Guiar o desenvolvimento da sociedade do conhecimento.

No seguimento desta política educativa o governo português implementou um conjunto de medidas que pretendiam contribuir para a aproximação de Portugal aos países da União Europeia (Estrela e Teodoro, 2008). A ANEFA tendo em conta os princípios orientadores da aprendizagem ao longo da vida criou os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), destinados a adultos com idade igual ou superior a dezoito anos e cujo modelo de formação assentava na organização de módulos de competências, através do qual se reconheciam e validavam as competências previamente adquiridas (Melo, 2006). Os Cursos EFA de nível básico possibilitavam dupla certificação escolar (1º, 2º e 3º ciclos) e profissional (níveis I e II). Paralelamente, foram também criadas ofertas de formação diversificadas de curta duração, as Ações S@ber + que se destinavam a adultos que pretendiam melhorar os seus níveis de conhecimento, numa determinada área de formação (GEPE, 2007). Os cursos EFA constituíam uma oferta educativa inovadora que privilegiava soluções flexíveis de construção e desenvolvimento curricular e que procurava corresponder

aos interesses dos formandos (Quintas, 2008).

Neste quadro programático, através da Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro, foram criados os Centros de Reconhecimento, Validação e Creditação de Competências (RVCC), que conferiam às pessoas adultas uma certificação escolar equivalente ao 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico. “Os Centros surgem a partir de entidades públicas ou privadas com forte enraizamento local, espaços privilegiados de contacto com os adultos e de excelência para a aplicação e desenvolvimento de novas metodologias de reconhecimento e validação de competências” (Melo, 2006, p. 446). Quer os cursos EFA quer os centros de RVCC resultavam da iniciativa de uma multiplicidade de entidades promotoras, o que permitia, pela primeira vez, que uma rede relativamente densa de entidades não estatais e estatais, de âmbito local e regional, fossem diretamente envolvida na educação e formação de adultos. Esta forma de promoção da educação de adultos representava uma abertura à sociedade civil e um alargamento dos atores participantes nestes processos (Ávila, 2005). Contudo, a educação e formação revelava-se impotente para a dimensão dos problemas que afetavam a população adulta, porque a questão era mais complexa e difícil de superar dado que se prendia com a ausência de uma política pública séria e democrática de educação de adultos, nas últimas décadas em Portugal (Lima, 2005).

No entender de Carneiro (2001) a aprendizagem é uma atividade permanente que deve ter lugar sempre que a experiência humana tem oportunidade de crescer, daí que a liberdade de aprender seja um direito fundamental de cada cidadão. Essa liberdade deve passar pelo direito de se escolher o tipo de aprendizagem que melhor se coaduna com as preferências da pessoa aprendente. Por outro lado, a educação e formação são uma obrigação social e um bem público porque gera elevados retornos quer para os indivíduos, quer para a sociedade em geral, quer para as empresas que beneficiam de um aumento dos níveis de produção.

Relativamente à Educação Especial foi publicado em 18 de Janeiro de 2001 o Decreto-Lei 6 /2001 que, face ao novo modelo de gestão curricular para o ensino básico, veio definir, pela primeira vez, o conceito de necessidades educativas especiais de carácter permanente. Segundo Correia (1999), as necessidades educativas de carácter permanente são aquelas que implicam que as crianças e jovens com esse problema sejam acompanhados e avaliados sistematicamente pelo professor que avalia o seu progresso e adapta ou reformula o currículo, conforme as circunstâncias. É neste contexto que o documento publicado pela Direção Geral de

Inovação e Desenvolvimento Curricular terá surgido devido à heterogeneidade das turmas do 1º ciclo, onde podem existir crianças com défices socioculturais e económicos graves e que manifestam dificuldades de aprendizagem a nível da leitura, escrita ou cálculo, ou mesmo problemáticas ligeiras a nível motor, percetivo, linguístico, sócio emocional ou de saúde, necessitando de um ensino orientado pelos princípios da flexibilização e da adequação pedagógica.

Niza (1996) faz referência ao “relatório Warnock (1978)” (p. 222) para referir que se deslocou de forma clara o enfoque médico nas deficiências para o enfoque nas aprendizagens escolares. É a passagem do modelo médico-pedagógico para o modelo educativo. O Relatório considera que os estudantes, em algum momento do seu percurso escolar podem apresentar problemas na aprendizagem que revele a necessidade de dispor de meios apropriados para realizar as aprendizagens propostas. Niza sublinha que, entre os alunos com dificuldade de aprendizagem, só terão necessidades educativas especiais, aqueles que precisem de adaptação do currículo às condições de aprendizagem. Algumas dessas crianças e jovens poderão manifestar algumas necessidades, decorrentes de incapacidades provocadas por deficiências, mas também haverá crianças e jovens com deficiências que não precisam de adaptação curricular por não terem dificuldades de aprendizagem. Para além destas situações há também que ter em conta o caso de crianças e jovens em situação de inadaptação escolar devido a problemas comportamentais ou dificuldades emocionais e que revelam “desvantagens no plano da socialização e, eventualmente, das aprendizagens escolares” (p. 237).

No panorama político, o ano de 2002 foi marcado pelas eleições antecipadas que deram novamente o poder ao Partido Social Democrata que em coligação com o Centro Democrático Social constituíram o XV Governo Constitucional, liderado por José Manuel Durão Barroso como primeiro-ministro e David Justino como ministro da educação. A vertente construtivista assumida na governação educativa do partido socialista apagou-se claramente na política da nova governação educativa dos anos de 2002-2004 (Teodoro e Aníbal, 2008).

O discurso político passou a ser marcado pela intenção de implementar um projeto reformista de modernização do sistema educativo e de racionalização de recursos (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Agosto). Neste âmbito, foram tomadas algumas medidas avulsas que desvirtuaram a conceção e racionalidade da anterior governação relativamente à gestão curricular (Estrela e Teodoro, 2008).

O projeto de Lei de Bases da Educação do XV Governo Constitucional determinou a extinção da ANEFA (Decreto-Lei nº 208/2002 de 17 de Outubro) sendo os seus serviços integrados numa nova Direcção-Geral da Educação Vocacional, inserida apenas na estrutura do Ministério da Educação, onde mais uma vez, a educação de adultos “acabou «diluída» numa gama de actividades desconectadas e predominantemente vocacionadas para jovens sem sucesso escolar” (Melo, 2006, p. 445).

Para Lima (2005), a ANEFA teve um impacto socioeducativo reduzido face aos objetivos assumidos inicialmente pelo governo socialista, sendo uma estrutura minimalista com diferenças muito significativas em termos estruturais e de competências e recursos relativamente ao modelo proposto, quer pelo grupo de Missão quer pela Unidade de Educação de Adultos da Universidade Minho. A lógica política que dominou a criação da ANEFA foi influenciada “pelas ideologias modernizadoras e gerencialistas, de extração empresarial e produtivista, subordinando a educação de adultos à condição de instrumento do vocacionalismo e da economia” (Lima, 2005, p. 49). Canário (2004) refere que a educação e a formação foram apresentadas como ingredientes fundamentais para combater o desemprego, no entanto a elevação geral do nível de qualificações não contribuiu para aumentar a oferta global do volume de emprego na medida em que a democratização do acesso à educação, a oferta de oportunidades de qualificação, a desvalorização dos diplomas e a raridade dos empregos são fatores concomitantes. Por outro lado, a educação e formação não pode resolver a situação de precariedade do trabalho, na medida em que no atual regime neoliberal o desemprego deixou de ser encarado como um problema para passar a ser encarado como um meio de aumentar a competitividade

Relativamente à nova lei orgânica do Ministério da Educação, sob a égide do XV Governo Constitucional, Lima (2005) considera que se operou mais um novo interregno na revalorização da educação de adultos que voltou a sucumbir enquanto política educativa pública, ficando restringida a certas dimensões da formação de adultos. A nova lei orgânica omitia a categoria educação de adultos, substituindo-a por qualificação de recursos humanos, qualificação ao longo da vida, formação vocacional. Como se o problema do atraso educativo do povo português fosse resolvido através destas dimensões da formação de adultos e não de uma política pública de educação de adultos democrática, humanista e cidadã, com um alcance de

médio e longo prazo, destinado à totalidade da população adulta (Lima (2005)).

Em 3 de Junho de 2003 o governo publicou o Despacho n.º13313/2003 que estabelecia o ordenamento da rede educativa para 2003/2004, no âmbito da nova estrutura orgânica do ME e que extinguiu definitivamente as delegações escolares e redefiniu o processo de formação dos agrupamentos de Escola. Para Lima (2006), a nova orgânica do Ministério apresentava uma estrutura ainda mais concentrada em termos de departamentos centrais. Ao extinguir todos os institutos públicos dotados de autonomia (Instituto de Inovação Educacional, Instituto Histórico da Educação, Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos), criou novos órgãos centrais como o Conselho Coordenador da Administração Educativa e, no seu interior o Conselho de Diretores Regionais, o Conselho de Administração de Recursos e o Conselho de Ação Social Escolar. A nível regional as direções regionais foram considerados serviços da administração direta responsáveis pelo apoio, orientação e coordenação do funcionamento das escolas. Foram extintos os Centros de Área Educativa e substituídos por Coordenadores Educativos apoiados por pequenos secretariados de apoio. Cada escola ou agrupamento de escolas adquiriu agora uma nova centralidade em termos de execução das novas políticas educativas. No que se refere à passagem definitiva dos agrupamentos horizontais de escola (a maioria constituídas por escolas do 1º ciclo do ensino básico) a agrupamentos verticais, as escolas do 1º ciclo foram agrupadas a estabelecimentos de ensino do 2º e 3º ciclo do ensino básico. Lima (2005) considera que estas medidas obrigatórias podem ter constituído uma boa medida de política educativa para escolas isoladas mas não para agrupamentos horizontais em pleno funcionamento, revelando essa medida de verticalização um manifesto desprezo pelas lógicas geográficas, culturais, interesses e ritmos locais.

Em finais de Junho de 2004, após o pedido de demissão do primeiro-ministro Durão Barroso para assumir a presidência da Comissão Europeia, caiu o XV Governo Constitucional. A 17 de Julho de 2004 o presidente da República Jorge Sampaio deu posse ao XVI Governo Constitucional chefiado por Santana Lopes e tendo como ministra da educação Maria do Carmo Seabra. A subida ao poder de uma coligação de centro-direita (PSD/PP) abriu caminho para a adoção de uma política educativa de cariz neoliberal apostada na privatização do ensino, na subordinação da educação à lógica de mercado. Foi adotada uma estratégia de redução da intervenção do Estado na regulação e prestação do serviço educativo com a promoção de um

mercado da educação e adoção para as escolas de critérios e modalidades de gestão empresarial (Lima, 2006).

Neste período, na área da educação e formação de adultos foram criados, através do Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, os Cursos de Educação e Formação para Jovens destinados a pessoas com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já haviam abandonado a escola antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que após conclusão dos 12 anos de escolaridade pretendiam adquirir uma qualificação profissional. No quadro da estrutura curricular definida, os participantes seguiam itinerários de qualificação traçados a partir dos seus interesses e necessidades e em função dos respetivos projetos pessoais, de acordo com uma lógica de identificação e valorização das competências previamente adquiridas, por vias formais ou informais. Os Cursos de Educação e Formação eram desenvolvidos pela rede das escolas públicas, particulares e cooperativas, escolas profissionais e centros de gestão direta e participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), ou outras entidades formadoras acreditadas em articulação com entidades da comunidade, designadamente as autarquias, as empresas ou organizações empresariais, outros parceiros sociais e associações de âmbito local ou regional (GEP, 2007).

A frequência de ações de educação e formação de adultos poderia consistir numa boa estratégia para inverter os baixos perfis de escolaridade da população adulta em Portugal que associados ao envelhecimento da população, e ainda aos fracos resultados dos jovens em idade escolar nas avaliações internacionais, levavam a concluir que o posicionamento de Portugal no contexto internacional dificilmente se alteraria de forma substancial apenas com base na renovação geracional, tornando-se incontornável a aposta na educação e formação de adultos (Ávila, 2005).

Em Dezembro de 2004 Jorge Sampaio, presidente da República, dissolveu o Parlamento e convocou eleições legislativas antecipadas determinando a demissão do XVI Governo Constitucional. Em Março de 2005, com a vitória do Partido Socialista nas eleições legislativas, iniciou-se um novo ciclo de governação política tendo por primeiro-ministro José Sócrates e como ministra da educação Maria de Lurdes Rodrigues. Esta nova fase governativa ficou marcada no plano das políticas educativas, por um lado pela intenção de se promover a escola pública como fator de justiça e mobilidade social, bem como de promoção de igualdade de oportunidades, e

por outro lado desenvolver o controlo social através da avaliação externa com o objetivo de gerir os recursos, quer os materiais quer os humanos, com base no mérito (Estrela e Teodoro, 2008). O governo, afirmando que as escolas eram o centro do sistema educativo e que por isso deviam gozar de maior autonomia, defendeu o reforço das capacidades de gestão das escolas e o reforço da participação das famílias e da comunidade na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. O reforço das capacidades de gestão das escolas seria acompanhado de maior responsabilização e avaliação de processos e resultados (Lima, 2009).

Ao nível do 1º ciclo do ensino básico foram implementadas várias medidas para melhorar as condições de ensino e aprendizagem nos primeiros quatro anos de escolaridade obrigatória. Essas medidas constaram da reorganização e requalificação da rede escolar, da generalização da escola a tempo inteiro e o acesso a atividades de enriquecimento curricular, refeições escolares e transportes financiados pelo governo, programas de formação contínua de professores em Matemática, Língua Portuguesa e Ensino Experimental das Ciências, e a definição de orientações curriculares estabelecendo o número mínimo de horas a dedicar ao ensino das áreas fundamentais do currículo (GEPE, 2009).

Segundo Niza (2007), foram-se acumulando as orientações de licearização do 1º ciclo do ensino básico, quer por parte do governo, quer pela lógica de uniformização de procedimentos administrativos na gestão dos agrupamentos de escolas, cada vez mais indiferentes à dimensão pedagógica do trabalho nessas escolas. Relativamente à formação contínua de professores foi determinado que metade dos créditos obtidos para efeitos de progressão na carreira deviam ser realizados obrigatoriamente no âmbito de ações que estivessem diretamente relacionados com os conteúdos curriculares de carácter disciplinar a lecionar na sala de aula. Contudo, de acordo com o novo estatuto da carreira docente seriam consideradas para progressão na carreira prioritariamente as ações de formação contínua que incidissem sobre conteúdos de natureza científico didática, com estreita ligação à matéria curricular que cada professor lecionava e as relacionadas com as necessidades explícitas da sua escola (Niza, 2007).

No âmbito da Educação de Adultos, no ano de 2006, o governo português lançou a iniciativa “Novas Oportunidades” cuja prioridade política continuava a ser a qualificação, a formação de base de pessoas em idade ativa para gerar as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização da

economia, bem como possibilitar a progressão escolar e profissional dos jovens e adultos. A iniciativa “Novas Oportunidades” assumia que um dos principais objetivos para o desenvolvimento dos portugueses e para a modernização rumo à sociedade do conhecimento era elevar os níveis de educação e qualificação de base da população. Para tal, havia que reduzir as formas de discriminação social por via do nível de educação que era um fator chave na organização a nível nacional de um sistema articulado de educação e formação, na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida (GEP, 2007).

Para Melo (2006) esta iniciativa consagrava o êxito das inovações anteriores desenvolvidas numa base experimental desde o ano 2000, em que se defendia o reforço da oferta de formação de adultos de dupla certificação ao nível do 9º e 12º ano, de forma a envolver cerca de 350.000 adultos até 2010. Para tal, anunciava-se o alargamento dos CRVCC (Centros de Reconhecimento, Validação e Creditação de Competências) até ao 12º ano e o alargamento da Rede Nacional. Melo considera que esta estratégia governativa implicava uma profunda contradição. Estas metas seriam atingidas através a criação de cursos EFA nas Escolas Secundárias, centros de formação do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), grandes empresas e outras estruturas ministeriais. Contudo, o êxito destas inovações, tanto dos cursos EFA como dos CRVCC, “deveu-se, sobretudo, ao facto de a sua aplicação estar a cargo de organizações, predominantemente de natureza cívica e solidária, com grande experiência no trabalho de base comunitária” (p. 447).

Em 2006 a União Europeia promoveu diferentes iniciativas, no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, com o objetivo de criar maiores laços de cooperação entre os Estados que levassem a que os sistemas de educação e formação garantissem aos indivíduos percursos formativos e de aprendizagem, num cenário de maior coesão social, mais empregos e maior crescimento económico (Guimarães, 2011). Neste ano, foi publicado em Portugal o Referencial de Competências chave para a Educação e Formação de adultos, de nível secundário. Construído por uma equipa multidisciplinar, o Referencial de Competências Chave foi o instrumento de base fundamental que sustentou e orientou o desenvolvimento quer dos cursos EFA, quer dos processos de RVCC, constituindo um dos pontos de maior inovação comum a ambas as ações (Ávila, 2005).

Relativamente ao ensino básico, após a tomada de conhecimento dos maus resultados obtidos nas duas recolhas efetuadas pelo estudo PISA, um Programa

implementado pela OCDE para avaliar os desempenhos dos alunos a nível internacional, o governo decidiu implementar algumas medidas no sentido de se poder melhorar o nível de desempenho dos alunos. Entre as referidas medidas destacava-se o plano nacional de leitura, o programa escola a tempo inteiro, o plano nacional da matemática e o programa nacional de ensino do português. Com base no conceito de escola como organização, o Ministério da Educação procedeu a mudanças com largo impacto nas escolas do primeiro ciclo do ensino básico, principalmente na reorganização das atividades de enriquecimento do currículo, atribuindo competências às autarquias na sua organização e na gestão dos tempos curriculares a Matemática e Língua Portuguesa (Pacheco, 2006).

Neste âmbito, foi publicado o Despacho nº 19575/2006 de 25 de Setembro que definia os tempos mínimos semanais a dedicar às áreas fundamentais do currículo do 1º ciclo. O horário semanal deveria ser distribuído da seguinte forma:

- Oito horas dedicadas à Língua Portuguesa incluindo uma hora diária para a leitura;
- Sete horas dedicadas à Matemática;
- Cinco horas para o Estudo do Meio, das quais metade deve ser dedicada ao ensino experimental das ciências;
- Cinco horas para a área das expressões e restantes áreas curriculares.

Este despacho sobre as orientações para a gestão curricular no 1º ciclo do ensino básico induziu as direções dos agrupamentos de escolas a proporem aos professores o preenchimento das respetivas fichas de distribuição dos horários de docência das disciplinas, como se se tratasse de uma prática liceal corrente. Tal medida conduziu que, ao se determinar que à Língua Portuguesa se dedicasse oito horas letivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para leitura, para além das cinco horas semanais de leitura obrigatória, restariam apenas três horas para, em toda a semana, o professor realizar com os alunos o muito trabalho que envolve todo o processo de iniciação formal. Tratava-se de uma determinação desinformada que motivou muita confusão nos professores do, 1º ciclo do ensino básico pelas consequências culturais e políticas que a medida revelava (Niza, 2007).

Na perspetiva da escola a tempo inteiro os estabelecimentos deviam desenvolver, com base no Despacho nº 12591/2006 (2ª série) de 16 de Junho,

atividades de enriquecimento curricular organizadas em regime normal (manhã ou tarde). Apesar de serem facultativas, tais atividades tornavam-se obrigatórias para os alunos transformando-se em atividades curriculares disciplinares cuja planificação competia à escola em colaboração com diversas entidades promotoras, preferencialmente as autarquias. Para cada uma das atividades são estabelecidas orientações gerais, definidos os perfis de formação de professores e designados os tempos curriculares (Pacheco, 2006).

No que se refere à Educação Especial foi publicado em 31 de Janeiro, o Decreto-lei nº 20/2006, que criava o Quadro de Educação Especial e definia as normas para a colocação de professores de educação especial. O facto dos professores destacados na Educação Especial pertencerem aos agrupamentos de escolas era um fator fundamental para o bom desempenho da função. Assim, podiam acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo dos anos, avaliando os resultados tanto das adaptações ocorridas na escola, quanto da sua própria intervenção. Mas, para tal era importante a frequência de ações de formação que deviam estar diretamente ligadas à prática e ter um aprofundamento condizente com os casos de NEE de carácter permanente e não serem, unicamente formações rápidas com carácter de sensibilização (Souto, 2009).

Na área da Educação de Adultos, em 2007, através da Portaria 86/2007 de 12 de Janeiro, os Centros de RVCC foram renomeados Centros Novas Oportunidades, na sequência do lançamento do Programa com o mesmo nome e da criação da Agência Nacional para a Qualificação que substituiu a Direcção-Geral de Formação Vocacional. A criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) reafirmava a orientação política de existir um organismo com tutela conjunta do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação.

Melo (2010) considera que a ANQ ao promover várias campanhas mediáticas de sensibilização e informação e ao organizar ações de formação para os novos agentes educativos contribuiu para o aumento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e alargamento da rede dos Centros Novas Oportunidades. Melo refere que embora houvesse necessidade de se reverem alguns procedimentos e métodos, estava-se a evoluir para a construção de um sector de educação/formação de adultos específico e apropriado, após tantos anos de hostilidade ou indiferença, de decisões ou indecisões.

No ano de 2007 foram criados Cursos de Educação e Formação de Adultos de

nível secundário e Ofertas Modulares de Formação com financiamento do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS) e do Programa Operacional Potencial Humano, POEFDS/POPH que integram o Catálogo Nacional de Qualificações. Em 2008 deu-se continuidade ao processo de alargamento e diversificação da rede de Centros Novas Oportunidades.

Em 26 de Outubro de 2009 tomou posse o XVII Governo Constitucional de Portugal, de maioria relativa, tendo por primeiro-ministro José Sócrates e como ministra da educação Isabel Alçada. Neste ano, entre 1 e 4 de Dezembro, decorreu em Belém do Pará no Brasil a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Estiveram presentes especialistas em educação e formação provenientes de países membros da UNESCO, institutos e agências de cooperação, elementos da sociedade civil de todo o mundo com preocupações ao nível da educação, formação e cooperação. Portugal também esteve representado neste evento. Sob o tema “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”, a Conferência tinha como principal objetivo promover o reconhecimento da educação e formação para o desenvolvimento sustentável das nações e reforçar a importância das políticas centradas na aprendizagem dos adultos, sublinhando-se que era imperativo passar da retórica à ação.

Nesta Conferência, conforme a UNESCO (2010), foram identificadas seis questões fundamentais:

1. Necessidade de se clarificar concetualmente o que constitui a aprendizagem ao longo da vida e o lugar da aprendizagem e educação de adultos nessa perspetiva;
2. A estreita associação da educação de adultos com a alfabetização e o desenvolvimento de competências básicas;
3. A natureza da oferta de educação de adultos, por vezes fundadas em contextos e métodos não formais e informais de educação, não garante, em muitos casos, certificações formais;
4. Baixos financiamentos públicos e distribuição desigual de recursos;
5. Baixa profissionalização dos profissionais envolvidos com a educação de adultos;
6. Dispersão e diversidade dos atores na educação de adultos.

No âmbito da Educação/Formação de jovens e Adultos a expansão da rede de

Centros Novas Oportunidades conheceu um particular impulso no ano de 2008, no âmbito da promoção da Iniciativa Novas Oportunidades. Constituída por cerca de 450 centros, esta rede atingiu um pico de intervenção em 2009 em termos do número de processos desenvolvidos (ANQ, 2012).

A 21 de Junho de 2011 tomou posse o XIX Governo Constitucional de Portugal, de maioria relativa do PSD, liderado por Passos Coelho como primeiro-ministro e tendo por ministro da educação e ciência Nuno Crato. A 15 de Novembro de 2011 o governo abriu candidaturas a financiamentos para os Centros Novas Oportunidades o que garantiria o funcionamento de cerca de 70% dos atuais centros, enquanto iria iniciar-se um processo avaliativo da Iniciativa Novas Oportunidades (ANQ, 2012).

Na evolução da educação de adultos em Portugal, as últimas décadas têm sido marcadas pela ausência de um fio condutor das políticas educativas face à interrupção ou mudança frequente das políticas públicas globais e polifacetadas das lógicas político-educativas, das prioridades e das dimensões organizacionais (Lima, 2005). Apesar de esta ideia ter sido produzida há quase dez anos, na verdade continua a observar-se a ausência de uma política de desenvolvimento da educação de adultos, compreendendo a diversidade e a riqueza de modalidades como a educação de base, a educação popular, a educação e intervenção comunitária, a animação sociocultural e o desenvolvimento local, o que conduziria a educação de adultos para um campo educativo onde é notória a falta de participação da maioria da população adulta portuguesa em programas e ações de educação de adultos.

CAPÍTULO 2

TEORIAS E CAMPOS DE EDUCAÇÃO DE

ADULTOS

2. TEORIAS E CAMPOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

2.1. Introdução

Indissociável de uma concepção de indivíduo, a educação é determinada pelas expectativas da sociedade sob influência do poder político. Sempre que o conceito de educação sofreu transformações foi devido a correntes políticas cuja ação se fez sentir sobre a vida coletiva. O conceito de política consiste na prossecução dos objetivos determinados de forma concertada pelos detentores do poder, a política é a expressão de juízos de valor que fundamentam a educação através de orientações prioritárias num determinado momento (Landsheere, 1994). À medida que as sociedades evoluem, conforme as épocas históricas modificam-se as concepções sobre educação, a interpretação de questões relativas a Como Educar? E Para quê Educar? (Tomé, 2001). A educação ao longo dos tempos tem sido caracterizada por descontinuidades, inovações, pontos de rutura, “frentes de vaga” (Toffler, 1984, p. 16), sendo a história da educação uma sucessão de vagas de mudança.

Na segunda metade do século XX observaram-se importantes transformações no quotidiano, na maneira de pensar e sentir da sociedade, nas mudanças culturais e comportamentais. Este período é marcado por significativos avanços no campo da ciência e da tecnologia, pela cooperação técnica e financeira, pela mobilidade dos capitais privados, pela revolução tecnológica que introduz novas dimensões à globalização. A acompanhar este novo processo de desenvolvimento mundial operam-se também mudanças ao nível das dinâmicas sociais, que são fenómenos complexos associados à diversidade de culturas e modos de vida e à globalização de que decorrem fenómenos como a exclusão, o desemprego, as migrações, as crises urbanas, as crises de legitimidade do Estado (Toffler, 1984) Segundo Guerra (2000), as sociedades são marcadas por situações de desigualdade, de hierarquias injustas, em que as pessoas acabam por sentir necessidade de se organizar em torno de projetos comuns, sobretudo de desenvolvimento socio-económico-cultural onde os indivíduos partilham interesses, necessidades, objetivos comuns. A autora refere que a acompanhar a emergência da sociedade civil, surgem também programas de âmbito educativo e a abertura a novos campos de atividade científica onde se faz apelo a novos métodos e técnicas de ação socioeducativa

Neste contexto criou-se na Europa uma forte crença de que a Educação teria um importante papel a desempenhar na construção de uma sociedade mais moderna

(Finger e Asún, 2001). Inspirado no movimento da Educação Nova, um marco no desenvolvimento das ciências da educação baseado numa pedagogia ativa centrada na diferenciação pedagógica (Tomé, 2001), começa a ser mais discutido o conceito de educação de adultos entendido como uma nova arte de formação em oposição e por contraste com as metodologias de ensino/aprendizagem utilizadas com crianças em idade escolar. A oportunidade deste novo conceito justifica-se pelo facto de a década de 60 se ter caracterizado pelo aumento da oferta educativa dirigida a pessoas adultas e a necessidade de adequar novos métodos e técnicas a esta nova população (Canário, 2000). Durante este período, surge no Brasil Paulo Freire (1921-1997) que começou por publicar um roteiro com diversas ideias e questões educativas sobre ensino e aprendizagem de jovens e adultos. Era o início de uma produção científico pedagógico cuja tese central era a educação libertadora, em que a finalidade da educação era promover a libertação da realidade opressiva e da injustiça social (Gadotti, 1997). Preocupado com a situação de analfabetismo de cerca de metade dos habitantes do seu país, Paulo Freire concebeu uma teoria do conhecimento centrada no princípio de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos adultos educandos deve partir da realidade e das suas experiências de vida. Paulo Freire propunha uma pedagogia específica para a educação de adultos, contrariando aqueles que faziam da alfabetização de adultos uma mera repetição dos conteúdos e métodos utilizados com as crianças do ensino primário.

Entretanto, o modelo escolar era seriamente questionado por uma série de movimentos e correntes que pugnavam pela desescolarização das sociedades. Um autor que se tornou muito conhecido pela forma como abordou e problematizou estas questões educativas foi o austríaco Ivan Illich (1926-2002), autor de várias obras onde contestava muitas das instituições e estruturas sociais existentes. A sua teoria (Illich, 1976) desenvolvida num determinado contexto político era, sobretudo, antiorganizacional pois assentava em quatro ideias:

1. Na crítica ao processo de institucionalização Illich considerava que à medida que a sociedade moderna se desenvolvia tudo era praticamente institucionalizado, o que retirava conviabilidade às pessoas e capacidade de resolução de problemas;
2. Também criticava os especialistas porque os agentes das instituições são especialistas que controlam a produção de conhecimento.

- 3- Illich criticava a mercadorização económica da educação dado os conhecimentos se tornarem num produto que se consome e que se obtém no mercado.
- 4- O quarto princípio, da contra produtividade, consistia em que, depois de um certo ponto de especialização institucionalizada, os especialistas passam a ser contra produtivos, produzindo o efeito contrário do que pretendiam alcançar.

Ivan Illich, tal como Paulo Freire, comungava da ideia de que todo o ser humano é capaz de construir o seu próprio percurso intelectual, tem capacidades criativas, é capaz de questionar, de ser curioso, de construir aprendizagens de forma autónoma (Canário, 2005). Contudo, as suas concepções políticas educativas eram muito diferentes das de Paulo Freire. Illich era mais profundo nas suas críticas ao sistema educativo, punha em causa a escola, as instituições educativas e as suas características, a sua ineficácia e injustiça relativamente aos alunos, o seu carácter burocrático, hierarquizado e manipulador. Contrariamente a Illich, Paulo Freire, apesar de criticar a escola, acreditava na sua função em favor do progresso e não criticava o sistema escolar nem nada do que lhe estava associado (Canário, 2005).

A tese educativa de Illich era centrada numa Sociedade sem Escolas. Segundo Illich (1976), o facto de a escolaridade ser obrigatória só agravava a situação daqueles que não conseguiam adaptar-se aos métodos de ensino vigentes, não aprendiam nada de válido, perdiam a autoestima e quando deixavam a escola não estavam preparados para ingressar no mundo do trabalho. Contudo, apesar de muitas pessoas terem consciência da ineficácia e da injustiça do sistema educativo ainda não eram capazes de imaginar alternativas nem de conceber uma sociedade descolarizada. Illich enfatizava a importância da autoformação, da educação não formal, da relação entre socialização e aprendizagem, a valorização daquilo que as pessoas sabem como ponto de partida para construírem a sua autonomia, ao contrário daquilo que a Escola faz (Canário, 2005).

De acordo com Morin (2002), um dos problemas da Escola é que, embora promova a transmissão de saberes, não ensina a criar o conhecimento e essa ausência é responsável pelos constantes erros humanos, pois o mundo nunca é um reflexo ou espelho da realidade. Daí que, muitos dos conflitos sociais decorram do pouco conhecimento que as pessoas têm sobre as coisas. E, também a compreensão parece estar ausente do Ensino porque problemas como o racismo, a xenofobia, o ódio,

resultam do estado bárbaro de incompreensão entre seres humanos. Por outro lado, a escola não promove um conhecimento pertinente capaz de apreender os problemas globais e fundamentais para aí inscrever os conhecimentos parciais e pessoais. Até porque os estudantes não são capazes de relacionar disciplinas como as ciências humanas ou as ciências da natureza com a unidade e a diversidade de tudo o que é relativo ao ser humano (Morin, 2002),

Face à constante problematização dos sistemas educativos, ocorreu a partir da segunda metade do século XX uma mudança nas concepções sobre educação, deixando a escola de ser o único referencial, passando a dar-se maior enfoque a novos espaços e formas de educação e aprendizagem. Segundo Canário (2000), terá emergido um novo conceito de educação que era complemento e alternativa à educação escolar, e visava ampliar a formação profissional e cultural de jovens e adultos ao longo da vida. Tornava-se imperioso superar a contradição entre os limites da educação formal e a evolução técnico-científica, daí que vários países procurassem definir uma política de educação de adultos que compensasse o desfaseamento de conhecimentos observado entre mão-de-obra especializada (Arouca, 1996).

Desde a sua constituição, a UNESCO considerou a educação de adultos como um movimento social vocacionado para o desenvolvimento da sociedade de modo a que o progresso técnico e a cultura beneficiassem todos os seres humanos (Canário e Cabrito, 2005). A UNESCO, no âmbito das suas recomendações apontava o desenvolvimento como uma das referências fundamentais na educação de adultos, por forma a se encontrar soluções para os diferentes problemas de índole social, cultural, económico, social, que afetava as populações o que parecia refletir um certo paradigma de desenvolvimento que conferia unidade e coerência ao projeto de Educação de Adultos (Finger e Asún, 2001).

As práticas de educação de adultos parecem evoluir a reboque da evolução da sociedade, num plano sempre muito próximo da realidade e das necessidades ditadas por essa realidade (Finger, 2005). A concepção dominante na sociedade associa a educação de adultos a uma educação não formal que se realiza de forma organizada e sistemática e que ocorre, normalmente, fora do sistema formal de ensino. Contudo, a educação de adultos é um processo que se desenvolve ao longo da vida humana, não só através da educação não formal, mas também por meio da educação informal

proporcionada pela vida familiar, meios de comunicação, comunidade, profissão, vida social, história de vida.

De acordo com a Comissão das Comunidades Europeias (2000), a educação informal, sendo a mais antiga forma de aquisição de conhecimentos, continua a ser um dos nossos principais alicerces, uma vez que os contextos informais proporcionam um enorme manancial de saber. A expressão "aprendizagem em todos os domínios da vida" (*lifewide*) parece chamar a atenção para a disseminação da aprendizagem que pode ocorrer em todas as dimensões das nossas vidas (Alheit & Dausien, 2007).

Também Finger e Asún (2003) referem que nunca se falou tanto em aprendizagem. Tornámo-nos uma sociedade de aprendentes em que a explosão da aprendizagem deveria ir de mãos dadas com o desenvolvimento da educação de adultos, o que não ocorreu porque a educação de adultos nunca foi um campo intelectualmente coerente, tem fundamentos teóricos muito diversificados que nunca foram integrados quer teoricamente, quer concetualmente. Segundo os autores, a educação de adultos nunca conseguiu clarificar uma ideologia que tivesse um paradigma claro em que assentassem todas as suas formas de prática educativa. Uma teoria que fornecesse a base do entendimento e do significado prático dos conceitos no sentido de uma educação de adultos, comprometida com o humanitarismo, com a igualdade, com a justiça social, com a crença na democracia participativa, com a capacitação para a autodeterminação dos adultos educandos. Por muito que se conceptualize de modo diferente a aprendizagem de pessoas adultas, por difícil que seja estabelecer a ligação entre estas correntes teóricas, por vezes, relacionadas entre si e associadas a posições culturais e políticas diferentes, ligadas a contextos históricos e socioculturais particulares, há um aspeto que é comum: a ideia de que a missão da educação de adultos "é dar ao desenvolvimento uma face humana" (Finger e Asún, 2003, p. 14).

A educação de adultos é interpretada, muitas vezes, segundo diferentes perspetivas filosóficas. Elias e Merriam (1995) propõem seis orientações filosóficas com repercussões ao nível da educação de adultos: educação liberal, educação progressiva, educação behaviorista, educação humanista, educação radical e por último, a análise conceptual.

1. A Educação Liberal também designada por humanismo radical é, fundamentalmente uma educação tradicional, moral, estética, racional ou

intelectual conferindo todo o protagonismo ao educador, principal fonte de conhecimento. A exemplo da educação bancária definida por Paulo Freire (1999), os educandos são treinados para a memorização e para assumir um papel passivo no processo ensino-aprendizagem através da realização de atividades em grupo dirigidas pelo educador.

2. A Educação Progressiva, em oposição ao modelo anterior, defende que se deve dar condições e oportunidades para que o educando construa o seu próprio conhecimento, assumindo um papel ativo no processo ensino-aprendizagem. Neste processo o educando desenvolve relações entre ação e reflexão, por meio de experiências concretas no sentido de que todas as novas experiências construídas a partir das experiências anteriores tenham significado educativo e motivem para o prazer de aprender. Assim, a educação progressiva defende como método de aprendizagem a resolução de problemas, através da elaboração de projetos e a aprendizagem cooperativa.
3. A Educação Behaviorista tem por base uma visão mecanicista do educando e nalguns aspetos assemelham-se à educação tradicional, sobretudo no papel conferido ao educador que é quem controla a aprendizagem, respeitando no entanto os ritmos de cada educando. Na educação behaviorista dá-se grande importância ao estímulo do educando que vai determinar os comportamentos observáveis, daí o educador procurar criar um ambiente estimulante onde o reforço e a recompensa constituam elementos fundamentais. O educando será recompensado se funcionar de acordo com as orientações do educador. Por sua vez o reforço será uma das técnicas para estimular um determinado comportamento por parte do educando.
4. Em alternativa à Educação Behaviorista surgiu a Educação Humanista centrada no educando, na sua individualidade, liberdade e autonomia. O educando é o principal sujeito do processo ensino-aprendizagem e também o principal responsável pela sua aprendizagem e desenvolvimento, a nível global, a nível intelectual, cognitivo, social, afetivo, emocional. A educação é um processo contínuo que ocorre em todas as dimensões e contextos onde o indivíduo interage. Segundo Finger e Asún (2003), a educação humanista no campo da educação de adultos tem muitos pontos em comum com o pragmatismo, pois autores como Dewey, Lindeman, Carl Rogers, exerceram grande influência em Malcom Knowles, conhecido como “popularizador da

psicologia humanista transpondo-a para o campo da educação de adultos” (p. 65) através dos seus trabalhos sobre o conceito de andragogia e aprendizagem autodirigida. Knowles terá recuperado as ideias da tradição pragmatista sobre as situações enquanto desafios de aprendizagem e a tradição humanista recuperou a importância da atmosfera afetivo relacional como facilitadora das aprendizagens.

5. A Educação Radical, que tem como seu principal autor Paulo Freire (1999), a exemplo da educação humanista, também defende a liberdade na aprendizagem conferindo ao educando o poder de escolher o quê e quando aprender. Contudo, a Educação Radical tem um sentido mais político por lhe ser atribuído o papel de agente de transformação social. A Educação Radical é concebida como processo de formação de pessoas mais livres e conscientes, autónomas, críticas, solidárias, motivadas para a mudança social capazes de mudar a sociedade. Para tal, a Educação deve combater a ignorância, a desigualdade, a injustiça e todas as formas de opressão.
6. Finalmente, a última orientação filosófica é a Análise Conceptual que defende uma educação intelectual que valoriza a transmissão e compreensão de conceitos. O ensino é entendido como uma atividade intencional que promove o desenvolvimento de competências através da aplicação de estratégias colaborativas.

2.2. Correntes Teóricas na Educação de Adultos

2.2.1. Pragmatismo

O Pragmatismo é um fundamento intelectual e teórico, de origem americana, construído sobre as capacidades de aprendizagem das pessoas, capacidades de construir ferramentas e com elas transformar o meio ambiente para melhorar a sua qualidade de vida (Finger e Asún, 2003). Segundo William James (1985), o termo pragmatismo equivale à palavra de origem grega *pragma*, que significa ação e afirma a ideia de que o pensamento humano tem finalidades práticas que consistem em ajudar o indivíduo a adaptar-se situações novas. De acordo com Abbagnano e Visalberghi (1977), o americano Charles Pierce (1893-1914) terá sido um dos fundadores do pragmatismo, ao defender que a única função do pensamento era a de

produzir crenças e que toda a crença é uma regra de ação, sendo que o pensamento está sempre direcionado para o exercício da volição e da produção de hábitos de ação. William James considerava que não existiam crenças fundadas em bases puramente lógicas ou racionais, a atividade do pensamento é sempre subordinada aos fins da ação. A ação reflexa seria a origem e o tipo de toda a atividade mental e surgiria como reação ao mundo externo. Toda a atividade mental do indivíduo encontra o seu modelo e os seus princípios na ação reflexa, pelo que o pensamento independentemente da ação não tem qualquer significado. William James publicou um conjunto de obras que contribuíram para uma grande difusão do pragmatismo na América e na Europa. A enorme influência exercida por este autor deve-se às suas ideias sobre o mundo, sobre a sua conceção pluralista e indeterminística do mundo. Concebia o mundo como uma totalidade de seres independentes que estão entre si numa relação de ação e reação, mas que não são dominados por um desígnio total. O comportamento livre dos indivíduos terá uma influência decisiva sobre o destino de cada um e do próprio mundo envolvente (Abbagnano e Visalberghi, 1977).

É na interdependência entre as pessoas e o meio ambiente, é na experiência, na interação entre as pessoas e com o mundo, é na resolução de problemas em que se aplicam os conhecimentos a situações reais, que ocorre a aprendizagem. É com base neste princípio que a educação de adultos assumiu um papel de grande importância como promotor do desenvolvimento individual e social, através de ações educativas capazes de contribuir para uma boa adaptação do indivíduo ao mundo do trabalho e à integração social (Finger e Asún, 2003). “O pragmatismo é a base da educação de adultos (...) a educação de adultos é pragmatismo” (p. 35). O pragmatismo está associado a estratégias, métodos e técnicas que visem a aprendizagem através da valorização das experiências de vida das pessoas, das suas necessidades e motivações, da resolução de problemas do quotidiano, promovendo o desenvolvimento do pensamento reflexivo, a educação para democracia. De acordo com a orientação pragmatista, a educação de adultos desempenha um papel fundamental na construção de conhecimentos que visem a ação transformadora da realidade social e cultural.

De acordo com Junior (2012), segundo a perspetiva pragmatista, o conhecimento não é um acesso ao real mas a capacidade de fazer coisas, de participar em práticas sociais que enriqueça a vida das pessoas. O indivíduo cria os seus próprios valores numa vida em sociedade em que a realidade está em constante trans

(formação) e as nossas verdades são produtos artificiais. Para os pragmáticos, os métodos de ensino devem concentrar-se na resolução de problemas, na experimentação e trabalhos de projetos em grupo. Em vez de se impor corpos organizados de conhecimento, os estudantes devem aplicar os seus conhecimentos a situações reais por meio da pesquisa experimental. Isso prepara-os para a cidadania, para a vida quotidiana e para as aprendizagens a construir ao longo da vida.

Nas raízes da educação pragmatista está o pensamento e obra de John Dewey, considerado um dos principais autores cujas ideias foram aplicadas à educação de adultos. Como referem Finger e Asún (2003), a filosofia da educação de Dewey é formulada com base nas capacidades de aprendizagem das pessoas, de aprender com a experiência, muitas por vezes, por ensaio e erro e depois construir aprendizagens sobre essas situações, aumentando a própria capacidade de aprendizagem.

Para Dewey (2007), a consolidação de uma sociedade democrática depende do papel de uma educação baseada em orientações pragmáticas no sentido de desenvolver as capacidades reflexivas, o sentido de liberdade e de progresso social individual e coletivo. O autor defendia uma educação humanística e científica que valorizasse a experiência, que capacitasse os indivíduos para o mundo laboral e os sensibilizasse para o lazer. Dewey exerceu uma ação muito importante sobre o pensamento, sobre a cultura e sobretudo sobre a educação atribuindo grande valor instrumental ao conhecimento e ao pensamento em geral, na resolução de problemas do quotidiano. A educação é o método fundamental do progresso e da ação social no sentido de uma vida social mais justa. A este propósito o autor destaca a importância de maior controlo social sobre as estruturas económicas e políticas no sentido de procurar resolver o dramático problema do mundo contemporâneo, em que o progresso científico e tecnológico verificado em várias áreas ainda não se fez sentir de igual modo no campo das ciências sociais e humanas, por forma a eliminar conflitos, injustiças sociais, preconceitos, hostilidades entre culturas, religiões, povos, grupos sociais. Dewey defende que o papel da educação na sociedade, cada vez mais complexa, é contribuir para a atualização de conhecimentos das pessoas e socializá-las de forma a torná-las elementos ativos da comunidade. Uma outra função da educação seria promover a originalidade, a curiosidade, a imaginação, a novidade para aumentar as possibilidades de intervenção social criativa. Neste quadro, o papel da educação seria aumentar a capacidade das pessoas agirem sobre as situações problemáticas resolvendo-as, e proporcionar a vivência de experiências educativas

que permitam construir novos conhecimentos e que as motivem para uma participação ativa nos processos de mudança social.

Para Dewey (2007) o ponto de partida da vida do indivíduo é a experiência. A vida é uma constante aprendizagem, é um complexo conjunto de experiências reais e cada pessoa evolui de acordo com as experiências que viveu de forma intencional ou não. É a partir das experiências vividas que o indivíduo constrói conhecimentos que o ajudam a adaptar-se, a interagir, a responder aos desafios do quotidiano, a resolver situações problemáticas, a estabelecer novas relações e a construir novos conhecimentos ao longo da vida. O autor destacava que a experiência não se identifica nem com a consciência, nem com a subjetividade, a experiência é muito mais vasta porque compreende também a ignorância, o que é obscuro, misterioso, incerto, irracional, e também o que é verdadeiro, honroso, nobre e que não faz parte da consciência. Para que a experiência tenha um sentido educativo é fundamental que haja reflexão, que o indivíduo perceba e descubra as relações entre aquilo que o rodeia, que pense, que questione, que faça uma associação retrospectiva e prospetiva entre a situação experienciada e o efeito que ela produziu na pessoa.

Segundo Dewey (1989), a experiência é uma força em movimento que estimula a curiosidade, promove a iniciativa e suscita a vontade de conduzir o indivíduo a um melhor conhecimento da vida. O valor educativo da experiência vai depender da capacidade percetiva do indivíduo, sendo que o pensamento reflexivo será o esforço intencional de perceber as relações específicas entre o elemento ativo da experiência e o resultado dessa experiência, do que aconteceu. Uma atividade pode não constituir experiência se não houver uma relação consciente e significativa entre ação e consequência, pois, sem reflexão não é possível ocorrer uma experiência significativa, sendo que o desenvolvimento do pensamento reflexivo necessita de um estado de dúvida, de dificuldade mental em que se origina o pensamento e, consequentemente necessita de experimentação, de investigação, para encontrar algum material que esclareça a dúvida. Segundo o autor, há dois tipos de experiências educativas que implicam diferentes níveis de reflexão: as experiências por ensaio e erro e as experiências reflexivas. As experiências por ensaio e erro consistem na eliminação gradual das tarefas e comportamentos que levam ao erro e à manutenção das que tiveram o efeito desejado, o que vai provocar a desvalorização da reflexão. Por sua vez, as experiências reflexivas são a melhor forma de pensamento, porque sendo um ato intelectual em que há uma articulação entre

pensamento e ação, implicam questionamento no sentido de se alcançar uma conclusão.

O pensamento de Dewey sobre a aprendizagem experiencial foi retomado por Donald Schön que ao partilhar a filosofia pragmatista da aprendizagem, cujas origens remontam a Dewey, tornou-se uma referência para a “aprendizagem organizacional” (Finger e Asún, 2003, p. 47). Segundo Schön (2000), todas as experiências, sejam agradáveis ou não, contêm um elemento de surpresa em que o indivíduo pode reagir de forma negativa desistindo da ação se a tarefa não está de acordo com as suas expectativas, ou pode responder positivamente, por meio da reflexão, conferindo uma nova forma ao que está a fazer, refletindo na ação. A conceção de Schön é que cada pessoa é detentora de uma teoria, uma etapa no ciclo de aprendizagem pragmatista que não pode existir sem que seja constantemente posta à prova na prática, e que Dewey denominou de “hábitos”. É através da reflexão sobre a teoria na ação que o indivíduo aprende e, em última análise, altera o seu comportamento. Segundo Elias e Merriam (1980) a teoria sem a prática leva a um idealismo vazio e a ação sem a reflexão filosófica leva ao ativismo sem sentido.

Ao contrário da aprendizagem por ensaio e erro, defendida por Dewey, Schön defende que é possível aprender simplesmente refletindo sobre a teoria na ação. Schön (1992) desenvolveu a sua teoria com base nos fundamentos teóricos de Dewey na qual é enfatizada a aprendizagem através do fazer, e o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo do indivíduo seria indispensável à resolução dos problemas do dia-a-dia. Para o autor, uma experiência é educativa se provocar uma rutura, uma descontinuidade que faça emergir uma situação nova que seja seguida de uma reorganização que permita estabelecer uma nova continuidade entre o antes e o depois. Este processo dá-se através de um trabalho de reflexão sobre as experiências realizadas, pois, uma má experiência que crie rutura e não produza reorganização fecha o indivíduo em formação ao novo e ao imprevisto.

Schön (1992) foi um dos autores que mais contribuíram para a difusão do conceito de reflexão, diferenciando três conceitos que integram o pensamento prático: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação constitui um processo de diálogo com a situação problemática que carece de resolução. A sua eficácia resulta da flexibilidade do indivíduo que atento às experiências em situação, constrói novas teorias e apreende o próprio processo dialético da aprendizagem. A reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na

ação, referem-se à análise que o indivíduo vai realizar *a posteriori* sobre os processos relativos à própria ação, liberto dos condicionalismos impostos pela própria situação. Assim, a reflexão emerge como um imperativo da aprendizagem experiencial.

Alguns dos conceitos chave no campo da educação de adultos remontam à tradição da aprendizagem experiencial (Finger e Asún, 2003). Dewey (1989), considera que o indivíduo para desenvolver o pensamento reflexivo, deve manifestar abertura de espírito para o que é novidade, deve ser capaz de aceitar experiências novas de uma forma emotiva e entusiasta e deve assumir esses novos desafios com curiosidade, mas também com sentido de responsabilidade. No ato de pensar há inconformismo, curiosidade, inquietação, investigação, pesquisa, originalidade, confusão, que dão potencialidade ao indivíduo, na medida em que o obriga a esforçar-se para lidar com todos esses elementos e a encontrar relações nas situações experienciadas, transformando situações dilemáticas, duvidosas, conflituosas, em situações mais claras e mais coerentes.

De entre outros princípios identificados como orientações pragmatistas com influência na evolução do conceito de educação de adultos, Dewey atribuía à lógica um valor instrumental e operativo, dado que a função do pensamento reflexivo é transformar numa situação clara, coerente, harmoniosa, uma situação cuja experiência haja sido duvidosa, conflituosa, obscura. Toda a pesquisa parte de uma situação problemática de incerteza e dúvida que constitui o primeiro momento de indagação que sugere, ainda que vagamente, uma ideia de solução. O segundo momento de indagação será o desenvolvimento da ideia que deverá assentar no desenvolvimento de uma atitude crítica, tornando-se o indivíduo um elemento ativo do seu próprio processo educativo ao assumir uma atitude reflexiva, ao colocar hipóteses e procurar resolver problemas nas várias situações contextuais em que realiza as aprendizagens experienciais. O terceiro momento consiste na observação e na experiência. No quarto momento procede-se à reelaboração intelectual.

Uma outra orientação pragmatista, defendida pelo autor é a doutrina do interesse. Em qualquer situação educativa não se pode suscitar artificialmente o interesse por qualquer coisa que não desperte o educando, é indispensável o interesse por aspetos reais. O interesse não é um dado, não é fixo nem estático, está relacionado com a atividade desenvolvida. Os interesses devem evoluir e proporcionar atividades relacionadas. Enquanto pedagogo, Dewey defendia o crescimento emocional e intelectual do educando, pelo que a aprendizagem se

deveria centrar na realização de tarefas que envolvessem o educando de forma ativa e crítica. O sucesso da aprendizagem também iria depender da comunicação, da cooperação, da partilha de sentimentos e experiências, o que iria enriquecer as relações interpessoais numa sociedade cada vez mais complexa (Dewey, 2007).

Na abordagem pragmatista da educação, também há a sublinhar um autor contemporâneo de John Dewey, Eduard Lindeman que formulou e implementou uma conceção de educação de adultos que tem, praticamente, influenciado a maioria dos autores de educação de adultos em todo o mundo e, particularmente, entre os de língua inglesa (Finger e Asún, 2003). Lindeman, considerado um dos grandes promotores da educação de adultos no início do século XX, afirmava que os adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam a satisfação das suas necessidades e interesses. A educação de adultos seria uma espécie de cooperação voluntária, não autoritária e informal, uma técnica de aprendizagem para pessoas adultas, cujo principal objetivo era conferir significados às experiências de vida fazendo com que a educação coincidisse com a vida. A orientação da educação de adultos deveria estar centrada na vida e, por isso, as unidades apropriadas para organizar os programas de aprendizagem deveriam envolver situações de vida (Lindeman, 1926). Na sua obra *The Meaning of Adult Education*, o autor identificou várias hipóteses relevantes para a educação de adultos: os adultos educandos ficam motivados para aprender quando percebem que as suas necessidades e interesses são satisfeitos; as aprendizagens devem estar orientadas para vida; a experiência é o recurso mais importante para o adulto educando aprender; os adultos têm necessidade de ser autodirigidos; as diferenças entre as pessoas acentuam-se com a idade. De acordo com o autor, o mais importante era o processo de aprendizagem, os conteúdos eram apenas o meio. O que contava era as pessoas aprenderem e não tanto o que aprendiam, daí a utilização da discussão como método didático para desenvolver as dimensões colaborativas de aprendizagem, no sentido de promover o desenvolvimento pessoal e social.

Por conseguinte, Lindeman já referia que a experiência é a fonte mais rica para o adulto aprender, o que terá servido de suporte para futuros estudos acerca do tema da educação de adultos. O propósito da educação de adultos não era melhorar o mundo do trabalho mas incorporá-lo na vida, era promover o desenvolvimento humano, a participação comunitária para todas as pessoas na perspetiva da aprendizagem e consolidação da democracia. A educação era um fator fundamental

para a participação e transformação social, a educação de adultos não só possibilitava uma maior acesso ao conhecimento, como dotava os indivíduos de meios e técnicas que favorecessem a sua intervenção e mudança social. A educação de adultos poderia constituir um meio de progresso se conseguisse estabelecer uma estratégia de longo prazo apostada na mudança social.

Finger e Asún (2003) referem que, com base nas filosofias de educação de Dewey e Lindeman, a tradição pragmatista deu origem a duas abordagens diferenciadas, a aprendizagem experiencial de que são exemplos as obras de Kurt Lewin, Donald Schön, David Kolb e o interacionismo simbólico onde se encontra, entre outros autores, os contributos teóricos de Herbert Mead e, mais tarde, Peter Jarvis, Jack Mezirow, entre outros.

Num contexto social e histórico marcado pela segunda guerra mundial, com o intuito de assegurar uma melhor adaptação dos indivíduos ao seu meio ambiente, os poderes públicos americanos recorreram aos investigadores para que se constituíssem como agentes de mudança, através de uma intervenção pautada pelo pensamento científico e pela intervenção social, fundada na resolução de problemas (Guerra, 2000). É neste âmbito que emerge o trabalho pioneiro de Kurt Lewin (1992), considerado por vários autores como o principal mentor da conceitualização da investigação-ação, ao estabelecer as bases para a cientificidade das ciências sociais a partir de um trabalho empírico. Nos trabalhos de Lewin podem ser interpretados os primeiros passos da construção de uma nova conceção investigativa, entendida como uma atividade desenvolvida por um grupo de pessoas que face a uma problemática social comum, se envolvem diretamente na procura de soluções tendentes à melhoria das condições em que vivem. A proposta lewiniana assentava em três polos em movimento e interação:

1. A ação tem por objetivo promover a mudança social em um contexto concreto;
2. A investigação é centrada nos interesses, motivações e dinâmicas individuais e coletivas das pessoas envolvidas no processo;
3. A formação decorre da construção de conhecimentos face à concretização dos objetivos.

De acordo com Lewin era possível captar as leis gerais da vida dos grupos comunitários através da observação, da reflexão, do questionamento sobre os

processos de mudança social, o que permitia a produção de conhecimentos sobre a realidade colocando em causa os modos de pensar e de agir, no sentido das mudanças comportamentais e mudança das práticas sociais de um grupo. Para tal, seria necessário que os todos os elementos desse grupo fossem incluídos em todos os momentos de qualquer processo de mudança. O método de investigação-ação seria um instrumento de desenvolvimento organizacional em que seria aplicado o ciclo de aprendizagem de Dewey (ação-reflexão-ação) à resolução de problemas organizacionais. O investigador deveria estudar os problemas dos grupos, do lado de fora como *outsider*, propondo a articulação entre as propostas do investigador, com os pontos de vista, os interesses, e as propostas do grupo que vivia diretamente os problemas e os procuravam resolver. Foi deste modo que Lewin se envolveu em vários projetos que procuravam contribuir para a solução de problemas sociais muito diversos tais como os efeitos sociais da guerra, a socialização de grupos marginais, as questões relacionadas com os bairros problemáticas, a luta pela igualdade de direitos, o que lhe permitiu consolidar os princípios e o modelo de operacionalização da investigação-ação.

Para Serrano (1994) a investigação-ação tem por objetivo a construção de conhecimentos rigorosos e profundos sobre os problemas dos grupos para que estes se conheçam melhor, resolvam os seus problemas e melhorem a sua intervenção sobre a realidade social. Este processo deve ter uma dimensão colaborativa no que se refere à planificação da ação, definição de objetivos, identificação de recursos, construção de materiais e ao desenho do processo de avaliação, dividindo a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação. Para a autora, a investigação-ação visa o levantamento dos dados necessários à análise do objeto de estudo, à problematização, à interação entre teoria e prática, privilegiando a dimensão prática no sentido de contribuir para melhoria da realidade política, social, cultural, educativa.

No campo da educação de adultos alguns dos atuais conceitos chave como experimentação ativa, resolução de problemas, mudança social, participação, valorização de conhecimentos, remontam à tradição pragmatista da aprendizagem experiencial de que são exemplos, entre outros, os trabalhos de Kurt Lewin e David Kolb. Para Kolb (1984) a aprendizagem das pessoas adultas resultará melhor quando o objeto da aprendizagem for experienciado de forma ativa, em oposição a uma atitude passiva do educando. Daí que a aprendizagem experiencial constitua o

processo pelo qual se produz o conhecimento a partir da transformação da experiência. A construção do conhecimento realiza-se de diferentes formas conforme a experiência é interiorizada e percebida pelo indivíduo. O autor, ao considerar a aprendizagem como um fator fundamental no desenvolvimento humano, aplicou os fundamentos teóricos de Dewey e Lewin para realizar os seus estudos sobre as diferentes formas como os indivíduos aprendem, e assim orientar o curso do desenvolvimento humano ao longo da vida.

Neste contexto, Kolb (1984) operou um importante contributo no campo da educação de adultos, sobretudo ao nível dos estilos de aprendizagem, concebendo um ciclo da aprendizagem experiencial constituído por quatro estágios diferentes de aprendizagem que o adulto educando deve percorrer. Essa aprendizagem vivencial deve ir além de, simplesmente, ser mais ativo fisicamente, pois engloba conhecimentos e habilidades experienciadas e aplicadas. A vivência estimula a reflexão que por sua vez leva à construção de um arcabouço pessoal de competências utilizadas no dia-a-dia dos adultos educandos, utilizando o conhecimento para promover o seu desenvolvimento e aprendendo a aplicar melhor o pensamento crítico. Segundo o autor, o ciclo da aprendizagem experiencial pode ser estruturado em cinco aspetos:

1. A aprendizagem deve ser vista como processo e não em termos de resultados, não há saber absoluto, é no confronto com a realidade que as ideias são continuamente formuladas e reformuladas;
2. A aprendizagem é um processo experiencial que progride através de experiências contínuas;
3. Ao longo do processo experiencial há quatro etapas de adaptação à realidade que são as experiências concretas, a observação reflexiva, a conceptualização abstrata e a experimentação ativa de cuja combinação resulta a aprendizagem;
4. A aprendizagem é uma adaptação holística ao meio ambiente;
5. A aprendizagem decorre das transações entre o indivíduo e as experiências vivenciadas o que conduz à construção de novos conhecimentos.

Para Kolb, a partir do ciclo de aprendizagem cada indivíduo desenvolve um modo particular de aprendizagem que se enquadra num dos seguintes estilos: convergente; divergente; assimilador e acomodador. O estilo de aprendizagem convergente é relativo ao sentido prático, à ação direta sobre as coisas, à tomada de

decisão e capacidade de resolução de problemas, através de um raciocínio dedutivo. O estilo de aprendizagem divergente é mais centrado na observação, na diversidade de formas, no modo como encara as situações, recorrendo mais à inteligência emocional. O estilo assimilador é mais baseado no raciocínio indutivo e na capacidade de conceptualização abstrata enfatizando o pensamento reflexivo. Por último, o estilo de aprendizagem acomodador é relativo às capacidades de adaptação rápida às situações, de resolução de problemas através de ensaio e erro realizado de forma intuitiva. Neste estilo o indivíduo corre riscos, ensaia experiências novas e confia nas informações do outro.

Contudo, ao definir estilos de aprendizagem Kolb enfatizou a importância da individualidade, complexidade e unicidade de cada pessoa destacando que a aprendizagem não é estática nem obedece a regras fixas, são as características individuais que vão influenciar as estruturas de processamento da aprendizagem. O autor, com base nos estilos de aprendizagem propôs uma categorização dos indivíduos como aprendentes com aplicação prática na formação de equipas nos programas de formação, através da orientação das aprendizagens na consultadoria profissional. A aprendizagem individual sendo um processo holístico, dependente de uma diversidade de relações e ligações entre diferentes situações e contextos de uma forma contínua, ao longo da vida depende, sobretudo, do mundo experiencial, da forma como o indivíduo interpretou as experiências já realizadas, do meio onde interage e das exigências que lhe são impostas para funcionar como elemento ativo, profissional, com capacidade de adaptação às situações novas.

A outra via alternativa à aprendizagem experiencial, seguida pela tradição pragmatista da educação de adultos, foi o interacionismo simbólico de que são referências Herbert Mead, Peter Jarvis, Jack Mezirow. Para Mead (1999) o interacionismo simbólico é uma abordagem que visa o estudo da vida social, a descrição do comportamento humano cujo dado principal é o ato social concebido tanto como um comportamento observável, externo, quanto como uma atividade encoberta, não observável. A interação consiste no facto de que os seres humanos interpretam as ações uns dos outros o que determina o seu comportamento individual. O indivíduo é sujeito e agente, pois interpreta e simboliza através do uso da mente o que lhe permite aprender e usar símbolos para comunicar. A natureza da mente é social uma vez que surge do processo social de comunicação. A vida social é entendida como um processo de desdobramento no qual o indivíduo interpreta o

ambiente em que interage e atua com base nessa interpretação. Estes significados que as pessoas atribuem às coisas não são de ordem pessoal, são resultado da interação social o que conduz a que os significados sejam constantemente modificados.

O interacionismo simbólico é a aplicação do pragmatismo no domínio da linguagem e coincide com as ideias de Dewey, por também considerar que as pessoas são seres únicos face à capacidade de manipular símbolos, cujo significado é resultante da interação social. As pessoas agem face às situações conforme o significado que atribuem às mesmas, sendo que o comportamento humano é função do significado que as coisas têm para as pessoas e não uma função do que objetivamente é a realidade. Nesta ótica, as pessoas vivem num universo simbólico pelo que a sua identidade é o produto das relações e interações com as outras pessoas e com o contexto onde atuam. Cada pessoa tem uma dimensão individual, única que resulta da sua história, das interações com o ambiente simbólico e tem uma dimensão social porque é influenciada pelos significados sociais das coisas, pelos papéis que desempenha na sociedade (Finger e Asún, 2003).

É neste contexto do interacionismo simbólico que se situa o contributo de Peter Jarvis (2000) para a teoria da educação de adultos, ao abordar a transposição do interacionismo simbólico para um modelo de aprendizagem das pessoas adultas que torna a aprendizagem idêntica ao autodesenvolvimento. As situações experienciadas pela pessoa são sempre simbólicas, não produzem simplesmente novos conhecimentos, mas produzem reações nas outras pessoas e é esse feedback que recebe da interação com os outros que vai promover o desenvolvimento da sua personalidade. O indivíduo experiencia várias situações ao longo da vida e são essas experiências ocorridas em diferentes contextos que vão produzir conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento da sua personalidade. Cada indivíduo vive as situações experienciais segundo um estado de harmonia que não produz reflexão, nem construção de novos conhecimentos, ou vive segundo um estado de disfunção quando se questiona sobre uma situação nova e mais complexa e para a qual tem dificuldade em encontrar respostas imediatas. Só há aprendizagem se o indivíduo ao viver uma experiência de disfunção, e ao refletir sobre ela lhe atribui significados e a internaliza, tornando-se mais experiente. Ao longo da vida os indivíduos têm várias oportunidades de adquirir novos saberes, competências, atitudes, valores, no quadro da sociedade, daí que o ciclo de vida seja coincidente com o processo de aprendizagem, condição essencial para o ser humano aprender a tornar-se pessoa.

Para Jarvis, o ciclo de aprendizagem é um instrumento para a construção da identidade, e a aprendizagem do adulto significa autodesenvolvimento da identidade e maior socialização a um ambiente simbólico dominante. Nesta perspectiva, o papel da educação de adultos é contribuir para o desenvolvimento da personalidade do educando ao mesmo tempo que o ajuda a uma melhor integração social.

Por sua vez, Jack Mezirow (1997) define educação de adultos como processo de levar os sujeitos a desenvolver a capacidade de explicitar, elaborar e atuar sobre dimensões relacionadas com o comprometimento individual e coletivo e com o mundo. A teoria da competência educativa, segundo Mezirow, está ancorada em duas situações concretas: a particularidade do desenvolvimento da pessoa adulta e a aprendizagem, como função de atribuir significados à experiência que deve estar orientada para a emancipação individual e social. A aprendizagem é entendida como um processo de construir uma interpretação nova a partir da interpretação de experiências anteriores, no sentido de organizar a futura ação. Deste modo as aprendizagens antigas facilitam as novas aprendizagens.

A exemplo de Peter Jarvis, também Jack Mezirow atribuiu particular destaque ao papel da reflexão na construção de novas aprendizagens, entendidas como resultantes de reflexões anteriores que conduzem a novas aprendizagens determinantes para lidar com situações futuras. Nesse quadro de referência, a reflexão crítica desempenha um papel fundamental no processo de avaliação das situações no sentido de conferir sentido às experiências vivenciadas. De acordo com o autor, através da reflexão crítica cada indivíduo transforma as suas perspectivas pessoais no sentido da sua autodeterminação, influenciando a forma como se vê a si próprio e na relação com os outros, nos papéis sociais que desempenha e nas expectativas que constrói sobre a realidade social. Essa mudança de perspectiva em ordem à alteração das perspectivas existentes, consideradas inadequadas para responder à realidade, corresponde a uma evolução da percepção acerca do conhecimento o que significa a mudança de uma visão unilateral do conhecimento para uma percepção da possibilidade da existência de múltiplas soluções. Deste modo, há uma evolução progressiva das perspectivas de sentido, uma perspectiva de sentido mais desenvolvida é mais inclusiva, mais aberta, mais integrativa, que uma perspectiva de sentido menos desenvolvida. As perspectivas de sentido correspondem a uma das duas dimensões das estruturas de sentido responsáveis pela interpretação das experiências e pela criação de expectativas face aos acontecimentos. A outra

dimensão está relacionada com os esquemas de sentido que corresponde à manifestação concreta, à orientação da ação individual de uma determinada perspectiva de sentido. Os esquemas de sentido são uma dimensão mais específica do quadro de referência, como por exemplo uma crença ou sentimento que molda uma determinada interpretação acerca de um fenómeno. Os esquemas de sentido são aplicações mais concretas e mais permeáveis à mudança do que as perspectivas de sentido que podem ser de ordem psicológica, epistémica, ou sociolinguística, que permitem avaliar o certo e o errado, o bom e o mau, o verdadeiro ou falso, o adequado e o inadequado, o que é apropriado ou inapropriado e, como tal condicionam a percepção do indivíduo acerca de si próprio e da realidade.

Esta capacidade do indivíduo de utilizar as estruturas de sentido para interpretar novas experiências, fazer opções, tomar decisões, procurar respostas refletindo criticamente sobre as situações problemáticas, apercebendo-se da inadequação das suas perspectivas, criando novas perspectivas de sentido transformado, corresponde ao conceito de aprendizagem transformativa, “*transformative learning*”. A aprendizagem transformativa implica a libertação das perspectivas que advêm da experiência passada da pessoa e que a limitam, para dar lugar a novos conhecimentos de ordem instrumental e comunicativo. A aprendizagem transformativa é um fator fundamental para o desenvolvimento humano, particularmente na vida adulta (Mezirow, 1997).

É neste campo da aprendizagem transformativa que se situa o contributo de Jack Mezirow para a teoria da educação de adultos, cuja transformação de perspectiva é a mais elaborada e mais sólida concetualização da aprendizagem da pessoa adulta, no quadro da mudança social. A aprendizagem transformativa constitui uma forma de aprendizagem realizada a partir das interações com os outros e com o meio envolvente, em que o indivíduo através da resolução de problemas desenvolve a capacidade de tomar decisões e efetuar previsões acerca de novas situações, de forma a controlar o contexto envolvente. É um conhecimento construído por meio do discurso racional, elemento fundamental da aprendizagem transformativa, uma vez que o indivíduo identifica e valida os significados da experiência através da comunicação com os outros. É a aprendizagem comunicativa que permite ao indivíduo perceber os pontos de vista dos outros. Através do discurso racional, aprende a refletir criticamente, a ser capaz de lidar com as ideias do outro, a ser confrontado com o desconhecido e a confrontar as suas próprias ideias. Para que o

discurso racional ocorra é preciso que o indivíduo possua toda a informação, seja objetivo na análise, esteja disponível para aceitar outros pontos de vista, tenha capacidades reflexivas, disponha das mesmas condições que o outro para argumentar, dê oportunidade ao outro de poder argumentar livremente e esteja disponível para aceitar consensos.

Mezirow entende que a aprendizagem da pessoa adulta, influenciada pela dimensão social e cultural, é situada no contexto do interacionismo simbólico como uma forma progressiva de perceber as situações e procurar aumentar o conhecimento que lhe permita uma melhor compreensão da realidade. É neste domínio que a aprendizagem transformativa parece constituir um conceito importante na investigação em educação de adultos, por se centrar na interseção entre dimensões sociais e individuais e ocorrer em contextos formais, não formais ou informais, tais como associações de desenvolvimento comunitário, programas de desenvolvimento profissional, movimentos políticos e ambientais ou em qualquer outro contexto promotor de aprendizagens.

Moura (1999) refere que reconhecer a importância do conceito de aprendizagem transformativa na vida do indivíduo, seja a nível pessoal, profissional, ou social, não significa que seja a modalidade de aprendizagem de excelência da pessoa adulta, dado que nem todos os adultos educandos estão predispostos para a aprendizagem transformativa. Contudo, o papel da educação de adultos é promover mudanças nos adultos educandos através de processos educativos que impliquem liberdade, igualdade, tolerância, educação e participação democrática, favorecendo o desencadeamento de aprendizagens transformadoras que desenvolvam as capacidades comunicativas e as capacidades de compreensão da realidade social, no sentido da ação social transformadora.

2.2.2. Paradigma Humanista

O termo humanismo é a designação da teoria humanista inspirada na teoria psicológica que, em oposição a outras duas teorias da psicologia, a psicanálise e o behaviorismo, defende uma conceção de indivíduo de tipo existencial ou situacional. Para a teoria humanista, “tornar-se pessoa” (Alarcão e Tavares, 1990, p. 111) é a chave do processo educativo, um processo pessoal de descoberta de significados face à experiência vivenciada. É um processo de desenvolvimento social e emocional tão

importante como a dimensão intelectual, em que no centro está a pessoa como ser que pensa, sente e vive.

No âmbito da educação, a teoria humanista está refletida nas denominadas escolas abertas caracterizadas por um clima de liberdade, criatividade, colaboração, espontaneidade e empatia, onde os alunos têm a opção de escolher as atividades em que participam, de que é exemplo a Escola de Summerhill (Alarcão e Tavares, 1990). Segundo Planchard (1975), esta pedagogia não diretiva teve como um dos seus principais defensores Carl Rogers que a praticou inicialmente a título de terapia psicossocial e depois com os seus estudantes. A pedagogia não diretiva depende, sobretudo, da personalidade dos educandos e produz resultados diferentes conforme a idade, o meio, a capacidade intelectual dos intervenientes. Contudo, não significa falta de direção e liberdade total mas “ausência de intervenções paralisantes, de argumentos de autoridade, de orientação sistemática e prévia. Exige muita maleabilidade, iniciativa pessoal e espontaneidade” (Planchard, 1975, p. 596).

Também a evolução do conceito de educação de adultos terá sido influenciado pela psicologia humanista, na medida em que esta corrente teórica defende a singularidade da pessoa humana, o desejo de liberdade e autonomia, a possibilidade de autodesenvolvimento e a ideia de que a motivação das pessoas está relacionada com a satisfação de necessidades. De acordo com Pires (2002), a teoria humanista defende que os objetivos da educação devem orientar-se no sentido da liberdade individual, da atualização das potencialidades individuais, do desenvolvimento da autonomia, rejeitando os modelos educativos que defendem a aquisição de conhecimentos factuais. Ninguém ensina ninguém, o mais importante não é o ensino mas sim a aprendizagem. Para Postic (2007) a psicologia humanista defende que a resolução de conflitos entre o individual e o social reside no íntimo de cada pessoa, na construção da sua identidade e o seu desenvolvimento depende, sobretudo, da realização de si mesmo e do valor atribuído à experiência pessoal.

Segundo Elias e Merriam (1995), as pessoas são capazes de fazer escolhas pessoais significativas dentro das restrições impostas pela hereditariedade, história pessoal e contextos onde interagem e são capazes de adquirir conhecimentos através das experiências vivenciadas. As experiências que cada pessoa vivencia no seu quotidiano pode constituir uma componente essencial do seu processo de desenvolvimento, pois, segundo a teoria humanista, cada indivíduo é antes de mais uma pessoa que aprende e se desenvolve. Nesta perspetiva, desenvolvimento humano

será sinónimo de mudança, será de realçar que a vida é um contínuo fluxo, um processo de construção de conhecimentos pela via da resolução de problemas e da reflexão (Tavares, 1992). De acordo com o autor, esta capacidade de resolver problemas permite ao indivíduo evoluir, tornar-se sujeito do próprio processo de desenvolvimento de forma a construir uma nova visão da vida, no sentido de agir em termos de opção e decisão, com discernimento e maturidade.

Segundo Medeiros (1976), as pessoas são capazes de alargar o âmbito e o nível das suas necessidades que se transformam em ideias e aspirações e que evoluem e se elevam de acordo com as suas características próprias e os valores da cultura a que pertencem. Assim, de acordo com a teoria humanista cada pessoa deve ser responsável pelo seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, devendo por isso ter a possibilidade de orientar o seu processo de aprendizagem conforme os seus interesses, necessidades e motivações. É nesta perspetiva que se enquadra o ideal de educação de adultos como processo de aperfeiçoamento do ser humano em todas as suas dimensões, respeitando a complexidade e singularidade de cada pessoa. De forma a aplicar a teoria humanista ao campo da educação de adultos, Elias e Merriam (2005) referem que as pessoas são por natureza boas, livres e autónomas, possuidoras de um potencial ilimitado para o crescimento e desenvolvimento pessoal. De acordo com os autores, o objetivo da educação de adultos é promover a autorrealização das pessoas num ambiente mais humano, num clima de confiança, autenticidade, aceitação do outro, que proporcione aquisição de conhecimentos e desenvolvimento dos aspetos afetivos, emocionais, estéticos dos educandos no sentido de uma vida mais feliz e com maior significado. Na aplicação da psicologia humanista à educação, Postic (2007) refere a importância de se desenvolver as comunicações interpessoais no seio da sociedade, no sentido de se interpretar as pressões sociais que estruturam as relações entre as pessoas e que impedem a criação de novos modelos sociais e novos modelos de pensamento.

A educação de adultos, muito influenciada pelas teorias humanistas (Elias e Merriam, 1995), recebeu importantes contributos teóricos de autores como Carl Rogers, Abraham Maslow, Malcom Knowles, Paulo Freire, entre outros, cuja grande contribuição residiu na ênfase atribuída ao livre-arbítrio, à espontaneidade e poder de criação do indivíduo, à responsabilidade pela autorrealização e pelo próprio potencial de desenvolvimento. No contexto da educação, Maslow (1954) deu um contributo importante ao desenvolver uma teoria sobre a relação entre a motivação para a

aprendizagem e a satisfação das necessidades, apresentando uma pirâmide na qual estão representadas e dispostas em diferentes níveis, numa hierarquia de importância, as necessidades humanas. O autor pretendia explicar o comportamento humano enfatizando a teoria de que a satisfação de uma necessidade implica que surja uma nova necessidade a ser realizada, no sentido do indivíduo encontrar um equilíbrio homeostático do organismo. As necessidades são motivadas e motivadoras sendo que é fundamental satisfazer as necessidades da base da pirâmide para se alcançar as necessidades do topo. Aplicada à educação, o ciclo motivacional resultante dos estímulos a que o indivíduo é sujeito permitirá compreender vários dos comportamentos, motivações, desmotivações, dificuldades manifestadas pelos educandos em construir conhecimento e realizar aprendizagens, que lhes permita interagir em sociedade e resolver as várias situações do quotidiano.

Por sua vez, Carl Rogers (1977, 1983) considerado um dos principais autores da psicologia humanista (Tavares e Alarcão, 1990), defende que cada pessoa tem dentro de si um conjunto de valores que parece ser responsável pela promoção ou inibição do seu desenvolvimento humano, pela sua autoatualização que se torna possível para quem consegue reunir um conjunto de características próprias das pessoas autoatualizadoras, pessoas saudáveis motivadas pela necessidade de crescimento. O crescimento é definido como o conjunto de processos que conduzem a pessoa à completa realização de si, numa gratificação progressiva que desenvolve determinadas carências e elimina outras. Rogers (1983) define pessoa saudável como aquela que tendo-se gratificado com as necessidades de base, pode ser motivada pelo desejo de autorrealização. Essa busca pela autorrealização é caracterizada por um potencial de energia, tendência inata do organismo para desenvolver todas as suas potencialidades que dá a cada pessoa o poder de se dirigir por si própria, mas num ambiente apropriado em que dispõe de um clima afetivo-relacional de compreensão, de aceitação, de valorização das competências pessoais. Para o autor, a plenitude pessoal requer certas condições básicas no ambiente em que se concretiza, pois se as circunstâncias externas estabelecem ameaças e imposições ao indivíduo, a prioridade de defender a sua integridade leva-o a negar a realidade vivenciada.

Segundo Fontana (1991, p. 263), "A autorrealização significa, na verdade, que os indivíduos desenvolveram as características peculiares às pessoas maduras e bem ajustadas (...) e demonstram uma rápida compreensão das outras pessoas e do mundo ao seu redor". Deste modo, a autorrealização parece depender das

características do contexto envolvente e da própria natureza do indivíduo, da sua capacidade de integração que quanto maior for, mais facilidade terá de ultrapassar dificuldades, maior será a sua criatividade e mais crescerá o interesse pelos diferentes aspetos ligados à aprendizagem

A este propósito, Maslow (1954) considera que a criatividade está ligada aos indivíduos em vias de realização de si, levando-os a sentirem-se mais atraídos pelo desconhecido do qual fazem objeto de reflexão. É o que Rogers define por abertura à experiência. A abertura à experiência deve-se a uma certa ausência de receio de cair no ridículo, a uma certa independência em relação aos outros, à aceitação de si, à disponibilidade para encetar experiências novas. Segundo Maslow, a pessoa que viveu uma experiência significativa, torna-se mais responsável, mais ativa, mais autodeterminada, tem consciência do que é capaz de fazer e respeita-se por isso. Rogers define aprendizagem significativa como a construção de conhecimentos que produzem modificação ao nível do comportamento individual, das atitudes, da personalidade, da forma como interage face às situações de vida quotidiana. Segundo o autor, alguns dos princípios da aprendizagem significativa são: a importância da descoberta pessoal; o impacto das aprendizagens nos comportamentos e atitudes dos educandos; o significado da motivação e do envolvimento do educando a nível intelectual e afetivo; o valor e significado das experiências educativas; a importância do processo educativo no processo de atualização e desenvolvimento humano.

Nesta perspetiva, a construção de conhecimento parece ser um processo unitário da ação ativa do sujeito que ocorre através da interpenetração entre o indivíduo e o mundo, sendo que o conhecimento acerca da realidade é inseparável do conhecimento acerca de si próprio, daí que o desenvolvimento do conhecimento implique o desenvolvimento do autoconhecimento (Gonçalves, 1986). Deste modo, o autoconhecimento do sujeito envolve sempre a sua conceção da realidade e, reciprocamente, toda a conceção da realidade está diretamente ligada à visão que o sujeito tem de si próprio. O autoconhecimento é um constructo importante na medida em que, quanto melhor o indivíduo se conhecer e melhor perceber o contexto em que interage, melhor compreende e respeita o outro, maior espírito colaborativo demonstra. A pessoa que se aceita plenamente melhorará necessariamente a relação com aqueles com quem está em contacto pessoal (Rogers, 1983). Segundo o autor, o processo de autoconhecimento, de desenvolver a noção do 'eu', de se perceber a si mesmo, é um conceito importante para o indivíduo se compreender face ao contexto

em que vive e interage. De acordo com Pires (2002), o principal contributo de Rogers na área da educação foi:

- A definição de aprendizagem significativa;
- A valorização da experiência dos educandos no processo de aprendizagem dos adultos;
- A aprendizagem como processo de realização pessoal;
- A educação como via para o desenvolvimento humano;
- A educação criativa fundamental para a construção de uma sociedade mais justa.

Como refere Formosinho (1987), a psicologia humanista tem enfatizado o autoconhecimento como fator fundamental da interação humana. A partir das interações que estabelece com o meio e com os outros, da imagem de si próprio que os outros lhe devolvem, da forma como interioriza as observações e os resultados do comportamento, tomando por referência o comportamento dos outros, assim como a avaliação que os outros fazem dele, o indivíduo vai ativando e construindo o autoconhecimento

Entre os pressupostos básicos da teoria de Rogers (1977, 1983), aplicadas à educação, parece merecer destaque a dimensão relacional relativas às relações interpessoais e intergrupais e a ideia de que o indivíduo para aprender, evoluir e desenvolver-se, precisa de ajuda. O autor considera que uma relação de ajuda pressupõe captar e compreender os sinais que o outro indica no sentido de esclarecer, não só o significado do que o outro percebe ao nível do consciente, mas a um nível mais profundo. Segundo Mucchielli (1994), a relação de ajuda é uma relação na qual uma pessoa deve ser assistida para operar o seu ajustamento pessoal a uma situação à qual ela não se adaptava normalmente.

Numa situação educativa, o educador deve ser capaz de compreender as dificuldades que se colocam ao educando na sua existência singular e ajudá-lo a evoluir pessoalmente no sentido da sua melhor adaptação social. Assim, poder-se-á considerar que qualquer processo educativo produz construção de significados pessoais a partir das relações interpessoais, entre os intervenientes no processo, pois uma relação pessoal e interpessoal mais profunda e íntima, gerada entre educador e educandos, constitui fator de mudança e desenvolvimento (Tavares, 1993). Esta

relação interpessoal entre educando e educador pressupõe aceitação mútua, compreensão e reflexão na qual o educando se sinta livre para explorar e desenvolver a sua teoria prática. Uma relação com estas características parece levar a que exista um certo sentido de igualdade entre educador e educando, não em termos de estatuto ou de papéis a desempenhar, mas em termos de confiança, respeito mútuo, aceitação do outro (Handal e Lauvas, 1987).

O conceito de aceitação do outro também pode ser encontrado na teoria de Combs (1959, p. 390) "A aceitação é um conceito dinâmico que descreve uma atitude de abertura de espírito, de esforço no sentido de considerar empaticamente o ponto de vista do outro". Se não existir um clima de confiança, autenticidade e aceitação do outro, a relação pode resultar num fracasso, pois, o educando pode interpretar os comportamentos do educador de maneira diversa e, em determinadas circunstâncias, considerar que muitas das suas dificuldades e problemas não são levados a sério. Qualquer atitude positiva que o educador tome pode tornar-se num positivismo humilhante para o educando (Handal e Lauvas, 1987).

Para Medeiros (1976), uma das mais importantes tarefas do educador é a criação de condições físicas e humanas que permitam ao educando aprender, desenvolver-se, afirmar-se ao realizar-se, e que ao realizar-se se revalorize. Nesta perspectiva, a autora propõe que sejam criadas condições estimulantes que desencadeiem o processo de atualização das potencialidades latentes em cada indivíduo. Estas condições passam pela criação de um clima afetivo-relacional que permita que o processo de atualização tome formas diversas, conforme as características pessoais dos intervenientes no processo. A mais importante e difícil tarefa do processo educativo é a tradução do conhecimento num comportamento, uma vez que a informação afeta o comportamento na medida em que o indivíduo descobre o significado pessoal dessa informação. Também Medeiros considera que é fundamental a criação de uma atmosfera envolvente não ameaçadora, caracterizada por uma atitude pedagógica de resolução de problemas, possuidora de objetivos e limites bem definidos, e baseada na aceitação incondicional do outro que permita a livre procura de informação e a construção de conhecimento.

No quadro do paradigma humanista, Malcom Knowles, cuja obra foi influenciada por autores como Dewey, Lindeman e, sobretudo, Carl Rogers, é considerado um autor de referência na área da educação de adultos pelo seu trabalho quer ao nível do seu contributo concetual, quer na contribuição para a

institucionalização deste campo educativo. Elias e Merriam (1995) referem que Malcom Knowles foi um dos autores que maior contributo deu no campo da educação de adultos com a divulgação do conceito de andragogia, entendido como um referencial teórico humanista aplicado à educação de adultos em que são enfatizados três aspetos fundamentais:

- A relevância dos contextos de vida nos processos educativos;
- A valorização das experiências prévias para a construção de novos conhecimentos;
- O envolvimento dos educandos nas atividades de educação de adultos.

Para Osório (2005) há diferentes justificações para que Malcom Knowles se empenhasse na defesa do conceito de andragogia para se referir às práticas educativas com pessoas adultas, mas a principal razão reside na relação dos adultos com a aprendizagem, as motivações, as necessidades e os interesses, que são pressupostos completamente diferentes no que se refere às aprendizagens das crianças.

Knowles (1980) desenvolveu a sua teoria em torno de dois conceitos-chave: a aprendizagem autodirigida e a andragogia baseada na combinação entre as abordagens de orientação pragmatista e humanista. Nunca, qualquer aspeto da andragogia mereceu tanto debate e pesquisa como a premissa de que as pessoas adultas são aprendentes autodirigidas. A investigação em educação de adultos já demonstrou que os adultos são capazes de se envolver em processos de aprendizagem autodirigida, no entanto, a questão reside no facto de se saber se a aprendizagem autodirigida é uma característica dos adultos educandos ou se a aprendizagem autodirigida deve ser um objetivo da educação de adultos, no sentido de ajudar todos os adultos educandos a tornarem-se aprendentes autodirigidos. A aprendizagem autodirigida constitui um processo em que os educandos assumem a iniciativa de identificar as suas necessidades de aprendizagem, definir objetivos, inventariar recursos, escolher estratégias e avaliar os resultados das aprendizagens. O conceito de aprendizagem autodirigida está associado ao conceito de facilitação das aprendizagens, em que o educador desempenha uma função fundamental ao combinar as experiências das pessoas com situações concretas de aprendizagem, num ambiente afetivo relacional favorável.

Não é possível ensinar adultos educandos, mas sim ajudá-los a aprender

através de um processo de facilitação, em que o educador desenvolve uma relação de ajuda para que a aprendizagem resultante da construção ativa do educando se constitua como motor de mudança e desenvolvimento humano. A aprendizagem é resultante da motivação intrínseca do adulto para o crescimento e constitui o meio de se autorrealizar, contando com a ajuda do educador que deve ser capaz de proporcionar experiências de aprendizagem significativas adequadas às características de cada um dos educandos, num clima de confiança, respeito, interesse e autenticidade. A função do educador/facilitador é mais importante quando o adulto educando não tem ainda experiência de aprendizagem autodirigida e necessita de apoio e ajuda para definir as aprendizagens a realizar, tendo em conta os interesses e as necessidades de aprendizagem do educando e as propostas metodológicas do educador.

Knowles (1980) considera que há três argumentos a favor da aprendizagem autodirigida:

1. O primeiro argumento é que há evidências que demonstram que os educandos que tomam iniciativas, que são mais ativos e mais participativos no processo educativo, estão mais motivados, aprendem mais e melhor e fazem uso dessas aprendizagens na sua vida quotidiana.
2. O segundo argumento prende-se com o amadurecimento psicológico, processo natural em que a pessoa tende a assumir a responsabilidade pela autoaprendizagem, torná-la mais autodirigida no sentido de ser mais protagonista no controle da sua vida.
3. Por último considera que os educandos ao longo do processo educativo vão sofrer pressão, vão ser colocados perante desafios a que não serão capazes de corresponder. Sentirão ansiedade, frustração, se não desenvolveram capacidades de autodireção das suas aprendizagens.

Outra teoria muito popularizada no campo da aprendizagem dos adultos foi a arte e ciência de ajudar as pessoas adultas a realizar aprendizagens, denominada andragogia e entendida por Knowles (1980) como a antítese da pedagogia que era a forma dominante nas práticas educativas. A partir dos trabalhos de Knowles muitos autores adotaram o conceito de andragogia como uma perspectiva específica da educação de adultos, reconhecendo o seu contributo para a formulação de uma teoria da aprendizagem dos adultos (Canário, 2000; Pires, 2002).

Esta popularização do conceito ocorrida a partir da década de 60 deveu-se aos movimentos de educação de adultos, surgidos em consequência das recomendações da Organização das Nações Unidas para que os países investissem na educação de adultos como uma das possíveis soluções para problemas da sociedade, não só a nível educativo como social. Durante este período de desenvolvimento teórico no campo da educação de adultos, o principal desafio era adequar as práticas educativas às características dos adultos educandos em oposição aos métodos utilizados no ensino convencional com crianças (Canário, 2000)

É neste contexto que surge o conceito de andragogia de Knowles (1980), um modelo de aprendizagem de pessoas adultas constituídas por seis princípios fundamentais que dão uma visão do sentido da aprendizagem e do papel desempenhado pelo adulto educando:

1. Como primeiro princípio, deveria considerar-se o adulto educando como responsável pela sua aprendizagem, capaz de identificar as suas necessidades educativas e saber qual a utilidade dessas mesmas aprendizagens em termos do seu uso pessoal, para então definir o seu percurso educacional. Os adultos querem ter a oportunidade de escolha das suas aprendizagens e quanto mais elevado o grau de escolha mais motivados ficam para aprender.
2. O segundo princípio, o auto conceito, refere-se à capacidade que o adulto educando tem de se autogerir, de construir conhecimentos de forma autónoma e se autodesenvolver. Tem consciência de que é responsável pelas decisões que toma e pelas opções que faz em termos de percurso de vida.
3. A experiência prévia do adulto educando é o terceiro princípio e significa que em inúmeras situações de aprendizagem, o adulto educando é o principal recurso pois a sua experiência deve ser o centro das aprendizagens. Para o educador as técnicas disponibilizadas na formação são referenciais opcionais.
4. A prontidão para a aprendizagem, quarto princípio, é relativo à vontade de aprender do adulto educando. A necessidade de aprendizagem resulta da necessidade intrínseca de crescimento e autorrealização. Está pronto para aprender desde que compreenda a utilidade dessas aprendizagens para responder aos problemas da sua vida quotidiana.
5. O quinto princípio, denominado de orientação para a aprendizagem, significa que as aprendizagens são orientadas para a resolução de problemas. As aprendizagens têm uma orientação pragmática, pelo que as experiências de

aprendizagem devem ser organizadas de acordo com unidades temáticas que tenham sentido e sejam adequadas às tarefas a realizar nos seus diversos contextos de vida.

6. A motivação para aprender é o sexto princípio e refere-se à predisposição do adulto educando para construir aprendizagens a partir de estímulos internos, da sua própria vontade de aprender, autoestima, melhor qualidade de vida, autoconfiança, satisfação profissional.

Segundo o autor, a motivação do adulto educando pressupõe que se considere os seus conhecimentos anteriores, o trabalho que desenvolve e o tipo de educação que vivenciou quando era criança. Para tal, é muito importante o papel do educador/facilitador que deve prestar um atendimento individualizado, onde as características pessoais dos adultos educandos possam ser consideradas e o sentimento de pertença possa ser percebido na troca de informações entre educando e educador. Se a aprendizagem satisfizer as necessidades e interesses do adulto educando, então a motivação será despertada. Será com base nesses aspetos que deverão ser organizadas as atividades de aprendizagem dos adultos, sendo a análise das experiências a metodologia básica da educação de adultos.

Knowles refere que, para além destes seis princípios nucleares do modelo andragógico, há uma variedade de outros fatores que, em determinadas situações específicas podem afetar a aprendizagem dos adultos educandos e podem levá-los a assumir comportamentos que podem estar mais próximos ou não dos princípios enunciados. Esses fatores podem estar relacionados com diferenças individuais entre os adultos educandos, as características dos grupos de aprendizagem, o papel de facilitador desempenhado pelo educador, os objetivos e propósitos das aprendizagens, o contexto envolvente. Este modelo funciona melhor quando é adaptado às singularidades dos adultos educandos e às experiências de aprendizagem, sendo esse fator não um ponto fraco do modelo mas uma força, porque os seis princípios fundamentais têm aplicação na educação de adultos, desde que sejam considerados em conjunto com outros fatores que estão presentes na prática educativa com pessoas adultas.

Canário (2000) refere que o principal contributo da andragogia foi encorajar práticas de educação de adultos que vieram evidenciar, de forma clara, que havia práticas educativas alternativas às formas adotadas pela escola tradicional e que

permitiram refletir, experimentar e enriquecer o próprio processo educativo, sobretudo pelo papel atribuído à experiência prévia de todos os educandos. Ao citar Karl Popper (1995), Canário enfatiza a importância da valorização da experiência nos processos educativos uma vez que todas as aprendizagens são ativas se resultam de experiências significativas que permitam uma melhor compreensão do mundo, e esse ciclo de processamento de informação e experiências prévias que configuram novas aprendizagens está presente em todas as fases da vida da pessoa, desde a infância à idade sénior. O autor, com base nas críticas formuladas por vários autores sobre o modelo andragógico, também o considera limitado se for considerado o seu carácter simplificador, dicotómico e normativo sobre a ação educativa. Contudo, não parece haver uma teoria única para a aprendizagem humana no campo da educação de adultos. Apesar das várias limitações, a teoria de Knowles parece ter dado um contributo para a educação de pessoas adultas “ (...) fornecer argumentos no sentido de construir uma teoria geral da aprendizagem em que os mesmos princípios sejam válidos para públicos muito diversos, inclusive no que diz respeito à idade” (p. 134).

Osorio (2005) refere que existe uma diferença fundamental entre o modelo andragógico que compreende alguns aspetos do modelo pedagógico e este modelo ideológico sustentado num conjunto metodológico de crenças que conduz a um estilo de aprendizagem dependente, que por conseguinte exclui as principais características da andragogia. A aprendizagem dos adultos é diferente da aprendizagem das crianças e, em muitos aspetos, bastante oposta porque o adulto educando é muito diferente da criança, tem um percurso de vida e uma experiência histórica, social e cultural mais ampla e rica, e uma maior preocupação com o fracasso nas aprendizagens, enquanto os objetivos de aprendizagem são concretos e muito valorizados. O adulto julga-se incapaz de aprender se realizou experiências prévias de aprendizagem frustrantes, associando o interesse pela aprendizagem ao bem-estar, ao aumento da autoestima, à melhoria da sua qualidade de vida.

Entre os aspetos positivos e negativos do modelo andragógico, Osorio considera que é de destacar o contributo de Knowles em diferenciar a educação de adultos do modelo escolar tradicional, sem negar determinados pressupostos pedagógicos aplicáveis a adultos e crianças, até porque a andragogia confere a este subsistema educativo uma identidade própria. Ainda que a andragogia, nos primeiros tempos, tenha apresentado uma oposição artificial e ideológica relativamente à pedagogia, o conceito evoluiu mercê das influências de autores como: a) Maslow que

relacionou a aprendizagem com a autorrealização; b) Faure que orientou a sua perspectiva de aprendizagem com a educação permanente; c) Paulo Freire que relacionou a aprendizagem com a dialogicidade e com a mudança social.

Paulo Freire (1999) era um humanista convicto ao defender que a prática educativa deve estar baseada no diálogo, no respeito ao educando e no desenvolvimento da criticidade frente à realidade, para que seja possível atuar para a transformar. Será através do diálogo que se estabelece a relação entre educando e educador, enquanto relação democrática que privilegia a humildade, a esperança, a confiança, a fé, traduzida no poder de criar e recriar, fazer e refazer através da ação e reflexão.

Se a educação é dialógica, então o papel do educador é importante porque a aprendizagem exige reflexão crítica e implica um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Educar não é unicamente depositar conhecimentos, será antes criar condições para a construção de conhecimentos o que exige consciência de que todos somos seres inacabados e que aprendemos uns com os outros. Para Freire uma das tarefas mais importantes da prática educativa é propiciar as condições para que os educandos, nas relações entre eles e o educador, se assumam como seres sociais e históricos, como indivíduos pensantes, comunicativos, criativos, sonhadores e capazes de amar. Nesta linha de pensamento os educadores necessitam de manifestar ética e coerência na sua prática educativa, pois esta faz parte das suas responsabilidades. Educar exige humildade, tolerância, bom senso e respeito à autonomia do educando e à sua dignidade (Freire, 1997)

Educar implica uma abordagem humanista pautada pelo compromisso radical com o homem concreto. Compromisso que se orienta no sentido da transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja impedido de ser mais, uma expressão usada por Freire (1999 b) e que se traduz na possibilidade do educando se humanizar, ser ativo e contribuir para a mudança social. Essa possibilidade é fundamental na experiência humanística de Freire. Para o autor, o educador será tanto mais humanista quanto mais verdadeiro for seu trabalho, quanto mais real for a sua ação, a sua reflexão sobre a ação e a reflexão com os educandos com quem tem de estar em comunhão, colaboração e convivência.

A perspectiva de Paulo Freire (1999) sobre o humanismo é complementado pela sua referência à esperança, particularmente desenvolvida no seu livro *Pedagogia da Esperança* onde sublinha que não nascemos esperançosos. Por isso, precisamos de

uma educação para a esperança e uma pedagogia da esperança que incentive os educadores e educandos a lutar pela mudança. A esperança sem luta é ingenuidade e a luta sem a esperança é pura ilusão, pois acreditar que a esperança só por si pode mudar o mundo é uma ingenuidade que pode levar ao pessimismo e ao fatalismo. Mas, prescindir da esperança que se funda na verdade e na ética, é negá-la enquanto necessidade ontológica que precisa de ancorar-se na prática para tornar-se “*concretude*” histórica.

2.2.3. Paradigma radical

O paradigma radical no domínio da educação, tal como o Pragmatismo e o Humanismo, assenta em concepções relacionadas com a consciencialização, educação crítica, progresso humano, análise crítica sobre a realidade social, mudança social, que atribuem à educação de adultos o papel de instrumento de educação política, de emancipação e libertação. Payne (2002) considera que o termo radical é sinónimo de mudança, mas também está associado a uma tradição de pensamento que deriva da filosofia política e da sociologia marxista com origem no século XIX. Segundo o autor, as teorias radicais assentam nos seguintes princípios:

- As relações individuais são percebidas como resultantes das relações sociais numa sociedade capitalista que determina que os problemas sejam definidos, essencialmente como sociais mais do que como individuais;
- A aceitação de que a desigualdade social é uma realidade necessária na sociedade é inconsistente com o pensamento radical;
- A redução da desigualdade e da injustiça social é fator de motivação para a ação político-educativa;
- O trabalho cooperativo é uma estratégia importante se entendermos a sociedade através de estruturas de igualdade mais do que de desigualdade;
- O entendimento da mudança materializa-se na ação política o que requer uma revolução ao nível do pensamento social e político;
- A ideia de praxis significa que se deve aplicar a teoria na prática, uma teoria que deve ter origem em parte, fora da prática quotidiana mas que não deve estar completamente desligada dessa prática;

- A educação deve promover a participação cívica, o entendimento da inadequação dos recursos para responder às necessidades sociais assim como encontrar formas de fazer face à realidade social no quadro de um contexto político.

Esta tradição de pensamento radical no âmbito da educação terá ganho maior significado na década de 70 quando autores como Vygotsky, Ivan Illich ou Paulo Freire reagiram contra a conceção intelectualista de que a educação deveria influir diretamente na formação cultural do indivíduo, tendo por base uma realidade aristocrática completamente estranha à sociedade produtiva. Na sociedade socialista que os autores preconizavam, educação e trabalho estariam unidos com o fim de preparar as gerações vindouras para uma educação técnica multilateral, uma educação politécnica em que a formação social, a formação da inteligência e a formação profissional tenderiam a fundir-se.

Vygotsky (2001) influenciado pelas ideias de Marx e Engels tornou-se um autor de referência da abordagem sociointeracionista, segundo a qual o desenvolvimento humano resulta da interação entre o indivíduo e o seu contexto sociocultural, tomando como ponto de partida as funções psicológicas dos indivíduos, as quais classificou de elementares e superiores. As funções elementares são de origem biológica e caracterizam-se pelas ações involuntárias, pelas reações automáticas e sofrem controlo do ambiente externo. Por sua vez, as funções psicológicas superiores são de origem social e resultam da interação entre as funções psicológicas elementares e os fatores culturais que evoluíram no decorrer da interação entre o indivíduo e o seu contexto cultural e social. Vygotsky formulou uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano que engloba tanto o desenvolvimento das funções psicológicas como a especificação do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento. Para o autor, o indivíduo:

- É um ser histórico sociocultural;
- É determinado nas interações sociais;
- É através da linguagem que o indivíduo influencia e é influenciado pelas outras pessoas;
- A atividade mental é resultante da aprendizagem social;
- O desenvolvimento mental é um processo socio genético;

- A linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores;
- A linguagem compreende várias formas de expressão: oral, gestual, escrita, artística, musical e matemática;
- As estruturas de percepção, atenção voluntária, memória, emoções, pensamento, linguagem, resolução de problemas assumem diferentes formas de acordo com o contexto histórico da cultura em que o indivíduo inscreve a sua ação;
- Existe uma unidade entre corpo e alma, ou seja, o indivíduo é um ser total.

Vygotsky utilizou o termo experiência histórica para se referir ao fato dos indivíduos se apropriarem da cultura para construir novas aprendizagens e utilizou o termo experiência social para se referir aos conhecimentos que os indivíduos constroem a partir das experiências com os outros, com quem se relaciona. Os termos experiência histórica e experiência social permitem compreender a realização das aprendizagens a partir da dimensão tempo. Pela experiência histórica o indivíduo supera o tempo e aprende com o passado. E pela dimensão espaço e pela experiência social o indivíduo supera a distância e aprende com as experiências acumuladas em outros contextos espaciais. Deste modo, o indivíduo só existe como um ser social, como membro de algum grupo social cujo contexto determina a sua biografia, o seu desenvolvimento, personalidade e comportamento.

Para o autor, do mesmo modo que a vida de uma sociedade não representa um todo único e uniforme, também os indivíduos não apresentam um carácter homogêneo e uniforme num dado período histórico, pelo que as várias contradições internas que são encontradas nos diferentes sistemas sociais encontram a sua expressão nos vários tipos de personalidade humana. A mais importante contradição na vida em sociedade é a que decorre, em simultâneo, de uma prática conservadora que reforça o controlo social e promove interpretações convencionais da sociedade, enquanto evoluem interpretações radicais da sociedade que criam as pré-condições para uma nova ordem baseada no combate à opressão, à exploração, à hegemonia da classe dirigente. Para tal, a educação deve ser organizada de tal forma que não se ensine os indivíduos mas que se criem as condições para a sua autoeducação, uma vez que os educandos são os únicos capazes de aproveitar as próprias experiências

para construir conhecimento. Daí que a experiência pessoal dos educandos deva constituir a base principal do trabalho educativo, dado que nenhuma educação é exequível se não partir dos interesses e das aspirações dos educandos.

Vygotsky também atribuiu um papel importante ao educador enquanto organizador e mediador das aprendizagens ao estabelecer uma relação de ajuda para que os educandos aprendam por si, independentemente das dificuldades que vão encontrar nesse processo de autoeducação. Um outro elemento importante é a relação que deve ser estabelecida entre a instituição escolar e a realidade social, política, económica e produtiva, pois é impossível pensar a educação divorciada da vida, uma vez que os problemas educativos só terão resolução quando tiverem sido resolvidos os problemas da opressão, da injustiça, da desigualdade, da pobreza.

Também Anton Makarenko (2005) influenciado pelas ideias revolucionárias de Lenine e Máximo Gorki concebeu um modelo de educação e ensino centrado na vida em grupo, na autogestão, na organização coletiva e democrática, com muita disciplina e trabalho. Na sociedade socialista de então, o trabalho era considerado essencial para a formação do indivíduo, não apenas um valor económico. Num período histórico em que o modelo de sociedade estava em causa Makarenko, professor na Ucrânia (URSS na época), foi um dos autores que através de várias obras refletiu sobre o papel da escola e da família na recém-criada sociedade comunista, no início do século 20. Makarenko sentiu muitas dificuldades para avançar com o seu projeto educativo, pois Lenine e outros marxistas entendiam que a Escola também era uma superestrutura que refletia a sociedade burguesa e que estaria destinada a desaparecer com a nova sociedade socialista. Realizada a revolução socialista no sentido da libertação da criança, as novas perspetivas pedagógicas soviéticas apontavam para uma ilimitada confiança nas capacidades espontâneas da criança, face a um clima de total liberdade. Contra esta corrente pedagógica surgiu Anton Makarenko, inimigo declarado daquela pedagogia mole que defendia que para educar é preciso exigir, exigir muito, tanto dos educadores como dos educandos, o que implicava muito trabalho e disciplina. Face às suas ideias, foi-lhe confiado uma colónia de reeducação de jovens com problemas comportamentais, jovens que, segundo Makarenko, assumiam comportamentos desviantes devido às condições sociais em que viviam. Daí que precisassem de ser integrados numa experiência social, verdadeira e vinculativa, uma Colónia de Trabalho, onde se reeducava mas não se negava à criança o direito de ser feliz.

Acreditava-se que qualquer criança ou jovem podia ser feliz num ambiente social onde pudesse afirmar o espírito de grupo, de iniciativa, de solidariedade, de dever.

No livro *Poema Pedagógico* (2005), Makarenko relatou muitas das suas experiências e desenvolveu várias reflexões pedagógicas sobre o trabalho educativo com jovens, a maioria vivendo na rua e que, antes de ingressar no colégio, tinham como principal preocupação a sobrevivência. Eram crianças como muitas outras, mais aptas, menos aptas, crianças comuns, mas com a grande desvantagem de estar sujeitas à violência da rua e não disporem de condições para crescer naturalmente e desenvolverem-se. Foi neste contexto que Makarenko adotou um método pedagógico capaz de transformar centenas de crianças e adolescentes marginalizados em cidadãos. Um método inovador que era uma novidade porque organizava a escola como uma coletividade e levava em conta os sentimentos dos alunos na busca pela felicidade, aliás um conceito que só teria sentido se fosse para todos. O sentimento de grupo não era uma ideia abstrata, o que importava eram os interesses da comunidade e a criança tinha privilégios impensáveis na época como opinar e discutir as suas necessidades, no universo escolar. Mais do que educar com rigidez e disciplina o autor queria formar personalidades, criar pessoas conscientes do seu papel político, pessoas cultas que se tornassem trabalhadores preocupados com o bem-estar do grupo, ou seja, solidários. Makarenko talvez tenha sido o educador que levou às consequências mais radicais as questões do espírito de grupo e do trabalho coletivo, ao assumir um compromisso político-educativo de concretizar um projeto pedagógico centrado na formação coletiva para a vida coletiva.

Por sua vez, Ivan Illich (1976, 1985) nascido na Áustria em 1926, foi autor de várias obras em que contestava muitas das instituições e estruturas sociais, em especial as escolas por considerar que estavam ao serviço do sistema capitalista de produção, com o objetivo de perpetuar a dominação e o poder de uma determinada classe social. O sistema educativo convertera-se num sistema burocrático, hierarquizado e manipulador, tendo como função primordial a reprodução e o controlo das relações económicas. Por esse facto, argumentava que apesar de muitas pessoas terem já consciência da ineficácia e da injustiça presente no sistema educativo moderno, não eram capazes de imaginar alternativas nem conceber uma sociedade desescolarizada. Daí que se tornava urgente criar entre o indivíduo e o ambiente que o rodeava novas relações que fossem fontes de educação, modificando a ideia de desenvolvimento e de estilo da vida quotidiana. Illich (1976) defendia a

construção de uma nova sociedade com novos e diferentes tipos de relacionamento entre as pessoas, devendo-se, para tal, mudar os métodos e técnicas até então utilizadas na educação e abrir caminho para um novo tipo de instituição educativa, com outra organização e outras redes de funcionamento.

Era urgente desescolarizar não só a educação como também a desescolarização radical da sociedade, através da ação de desconstrução da falsa ideologia da escolarização e da luta pela libertação da educação, enquanto instrumento de produção capitalista. Illich na abordagem radical à educação tinha como principal pressuposto, a ideia de que era fundamental a criação de redes pedagógicas de comunicação que promovessem a partilha de conhecimentos entre as pessoas, numa atmosfera afetivo-relacional favorável à autonomia, à liberdade, ao convívio saudável entre pares. Neste sentido, deveriam ser criadas oportunidades para que:

- Todas as pessoas acessem aos recursos educativos disponibilizados pela sociedade;
- Se estimulasse a troca de conhecimentos,
- Criar oportunidades para que as pessoas reunissem com quem queriam partilhar o seu saber;
- Pudessem participar em espaços onde quisessem difundir o seu conhecimento.

Já Marx e Engels (1975) defendiam que a história é feita da atividade humana que se explica nas formas do trabalho e da produção, atividade na qual entram os indivíduos reais com as suas necessidades, o seu trabalho e a sua iniciativa produtiva. Os autores pretendiam interpretar a realidade humana ao mesmo tempo que referiam a necessidade da sua transformação, só possível se a essência do indivíduo não assentasse unicamente na sua interioridade ou conhecimento, mas nas relações exteriores com o meio ambiente, com as outras pessoas e com a natureza que fornecia os meios de subsistência. Deste ponto de vista, a natureza da personalidade humana e o seu desenvolvimento dependiam das formas que assumem historicamente as relações sociais. Por conseguinte, a realização de uma personalidade humana não é um problema puramente individual, privado, dependente de um aperfeiçoamento espiritual, mas é um problema social dependente

da transformação da estrutura económica da sociedade. A História, do ponto de vista de Marx e Engels, era a história da atividade humana explicada através das formas de trabalho e de produção em que os protagonistas eram os indivíduos reais, com as suas necessidades, o seu trabalho e as suas capacidades produtivas.

Contrariamente à sociedade capitalista em que a educação era um fator de manutenção da hierarquia social que acentuava a desigualdade social, também a separação entre capital e trabalho retirava ao indivíduo a disponibilidade do seu produto, provocando uma alienação na personalidade humana. Os autores defendiam o socialismo marxista que visava eliminar esta cisão, promovendo a realização da pessoa completa, o indivíduo verdadeiramente social. Na sociedade socialista era fundamental a articulação trabalho-educação como meio de promover o desenvolvimento de pessoas mais aptas, mais flexíveis, mais livres e participativas nos processos de mudança e transformação social.

Neste processo transformativo, a educação deveria desempenhar um papel central na construção de uma nova sociedade através da emancipação do ser humano concretizada na integração entre educação e trabalho. Esta integração, designada por educação politécnica, procurava incluir a formação social, a formação da inteligência e a formação profissional, segundo uma perspetiva polivalente, técnica e científica. A educação era um instrumento para o conhecimento e também para a transformação da sociedade, pois as classes trabalhadoras só por si não criam uma consciência de classe. Era determinante desenvolver um processo educativo centrado em um projeto político-pedagógico que agregasse educadores, classes trabalhadoras e intelectuais, por forma a recuperar o sentido do trabalho e da educação enquanto atividade vitais para a transformação social.

Face ao exposto, o contributo de Marx e Engles (1975) para a educação pode ser interpretado segundo duas vias:

1. A análise científica da realidade social em que a educação deve promover o desenvolvimento cognitivo que permita o entendimento racional da realidade;
2. O marxismo constitui um programa político que visa a transformação social, sendo que a educação é parte integrante da luta política.

Segundo Finger e Asún (2003) o Marxismo é no campo da educação de adultos a terceira escola de pensamento mais importante a seguir ao Pragmatismo e ao Humanismo, tendo como seu digno representante Paulo Freire. Nascido em

Setembro de 1921 no Recife, é um autor conhecido e reconhecido na área da Educação de Adultos. A sua popularidade dever-se-á, em parte, à sua obra e, em particular, ao livro *Pedagogia do Oprimido* que reflete de uma forma clara a concepção de Paulo Freire sobre educação. A sua tese central é a liberdade, um conceito visto como meio e como fim, um conceito de libertação construído socialmente. Paulo Freire (1999) concebe o processo cultural em direção à liberdade-segundo duas dimensões:

- O processo de conscientização em que as pessoas em situação educativa tomam consciência da sua situação de oprimidas e são desafiadas a passar por várias fases: consciência mágica, consciência ingênua, transitiva e crítica. Este processo de conscientização é um processo libertador que permite aos indivíduos a compreensão crítica da realidade, a descoberta da sua identidade, o seu papel na sociedade e a valorização da cultura comunitária.
- A partir do estágio de consciência crítica, as pessoas procuram a libertação através da prática crítica, uma intervenção pacífica no sentido da mudança, uma procura de alternativas políticas, não uma tomada de poder pela força, mas antes uma revolução cultural no sentido da mudança social.

Para Freire (1999 b) a liberdade é o ponto central da sua concepção educativa, a libertação é a meta da educação “inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, condicionados, limitados, históricos” (p. 100). A educação não deve recusar o conhecimento científico, a ciência, o saber especializado, mas, primeiramente, deve centrar-se na formação do indivíduo a nível físico, intelectual, social, moral e deve articular o saber, o saber ser e o saber fazer, conjugando ação e reflexão (Freire, 1999).

Esta concepção dialética da educação motiva a recriação de práticas de educação libertadora que se apoiem no método de problematização e promovam a aprendizagem dialógica, que é muito mais do que uma aprendizagem significativa. É uma aprendizagem que permite aos indivíduos desenvolverem uma consciência de si próprios, no ambiente que os rodeia, sentindo-se desafiados para os problemas que emergem das situações do quotidiano. A consciencialização e o conhecimento do mundo dão-se ao mesmo tempo. A consciencialização, um dos aspetos mais

importantes da abordagem de Paulo Freire (1999) sobre educação, visa ajudar a elevar a consciência das pessoas oprimidas ao permitir que não aceitem a opressão como inevitável e adotando medidas que as levem a não perder o medo da liberdade.

Por sua vez, o diálogo é um encontro de pessoas mediatizadas pelo mundo, é uma exigência existencial, é o encontro em que se combina o refletir com o agir, mas não é um ato de impor ideias de um sujeito em relação a outro, nem tão pouco a simples troca de ideias a serem unicamente consumidas pelos interlocutores. Também não é discussão guerreira, polémica, entre sujeitos que não aspiram a buscar a verdade. O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos, é parte do progresso histórico, é uma necessidade de sobrevivência que é determinante para o desenvolvimento das potencialidades humanas a nível pessoal, cultural e social.

O diálogo implica uma relação horizontal, é crítico, “Nutre-se do amor, da humildade, da esperança da fé, da confiança (...) só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam (...) Instala-se, então uma relação de empatia entre ambos. Só aí há comunicação” (Freire, 1967, p. 108). Um dos principais conteúdos do diálogo em educação deve ser a cultura, que é toda a criação humana “ (...) como aquisição sistemática da experiência humana” (p. 109). Paulo Freire (1967, 1999) defende que o diálogo em educação deve ser uma comunicação democrática que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade de expressão dos interlocutores de refazer a sua aprendizagem e a sua cultura. Comunicar não deve ser mero verbalismo, nem mero *ping-pong* de palavras e gestos, antes deve constituir uma construção compartilhada de conhecimentos entre sujeitos iguais numa relação também de igualdade. A comunicação adquire na perspectiva de Freire uma dimensão política face ao seu carácter problematizador e desafiador da consciência crítica, no sentido da transformação da realidade. É através do diálogo que é possível realizar uma educação como prática de liberdade, promotora de aprendizagens entre gente, com alma, sentimentos, emoções, desejos e sonhos. Uma educação para a mudança construída no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde.

Paulo Freire era, antes de mais nada, um educador e foi a partir do ponto de vista do educador que fundou a sua visão humanista internacionalista (socialista). Influenciado por autores como Marx, Dewey e Gramsci, elaborou alguns princípios fundamentais que estão presentes no conjunto da sua obra:

- Os problemas educativos não são pedagógicos, são políticos, o que dá uma pertinência acrescida ao conceito de mudança social;
- A educação é produto de uma relação histórica, que só pode ser compreendida através do desenvolvimento de uma consciência crítica;
- Toda a ação educativa deve ser dialógica, baseada nos conhecimentos e na praxis dos educandos e fortemente enraizada nos seus contextos culturais;
- Uma pedagogia da libertação implica a adoção de atitudes democráticas no âmbito de ações coletivamente partilhada.

O humanismo radical que caracteriza a obra de Paulo Freire enfatiza o papel da educação enquanto projeto de libertação e emancipação, no combate ao modo de produção capitalista e à teoria que legitima o neoliberalismo, sendo necessário aliar à educação a luta política pela mudança social “A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (Freire, 1999 b, p. 100). O sonho de um projeto político educativo a favor da emancipação individual e coletiva só poderá ser cumprido a partir daqueles que acreditam na reconstrução de uma nova sociedade, que não fazem parte da minoria que é grupo dominante. A emancipação humana terá de ser conquistada através de um processo de humanização em que os grupos populares, ao reconstruírem a sua identidade, não se tornem opressores, nem opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. Esta era a visão utópica de Freire, uma educação concretizada na Pedagogia da Esperança (1999 a) para todas as pessoas, novos sujeitos, sem contradições sociais, sem oprimidos e opressores, uma pedagogia humanista libertadora.

Paulo Freire (1999 b) tece profundas críticas ao pensamento neoliberal que pretende a despolitização da educação, a consolidação de práticas educativas reducionistas, a apologia na racionalidade económica, o culto ao individualismo. Qualquer prática educativa é um ato político conforme os programas, os objetivos, os conteúdos, os métodos e técnicas utilizadas, se adaptados ao fim que perseguem. Por isso, entende que os espaços educativos são locais privilegiados para que os sujeitos aprendam em conjunto, debatam ideias, partilhem conhecimentos, dialoguem, produzam cultura, compreendam as contradições da sociedade em que vivem e reescrevam a História, uma História feita de mudança e transformação social.

Também Ian Martin (2008) acredita no papel da educação de adultos, na sua vertente humanista radical, como instrumento de mudança social devido a três razões:

1. Todas as pessoas constroem aprendizagens através da experiência, pois a vida com todos os seus desafios e possibilidades, é a maior fonte de conhecimento. E o conhecimento quando transformado em ação leva à autorrealização;
2. Todas as pessoas são seres sociais e políticos cuja vocação deve ser a solidariedade, o empenho e a participação coletiva;
3. Todas as pessoas deveriam adotar uma posição ética de consequências políticas, com maior rentabilização dos recursos materiais e culturais no sentido de aumentar a nossa capacidade para sermos mais responsáveis em relação ao mundo, ao meio ambiente, à relação com os outros e para vivermos de um modo mais significativo e útil.

A educação de adultos é um instrumento impulsionador da transformação social ao proporcionar aos indivíduos a possibilidade de tirarem benefício e vantagem das dinâmicas educativas. A mudança social implica uma mudança cultural assente na consciência crítica das relações dos indivíduos entre si e com o mundo. O poder de mudar a realidade decorre da obrigação moral que a pessoa sente de mudar o mundo injusto em que vive. À educação de adultos caberia o papel de ajudar cada indivíduo a tornar-se sujeito da sua própria história, no sentido de elevar a sociedade a um patamar de desenvolvimento condizente com os ideais de igualdade e justiça social, o que enriqueceria as possibilidades renovadas de uma mudança social (Martin, 2008).

2.3. Perspetivas concetuais de Educação de Adultos

2.3.1. Evolução do conceito de Educação de Adultos a nível internacional

A Educação de Adultos é um conceito de natureza polissémica (Canelas, 2010) que tem sido utilizado numa grande variedade de contextos o que, por vezes, provoca algumas indefinições. Para Paulo Freire (1967, 1999) a educação de adultos é um processo de conhecimento, de manifestação ética, capacitação técnica e

científica, de formação política, uma prática indispensável e específica do ser humano. Canário (2000) considera que a educação de adultos deve ser interpretada como uma realidade social, de práticas sociais de natureza educativa e investigativa, com características próprias passíveis de delimitação geográfica, temporal e institucional. Kallen (1996) refere que a Educação de Adultos terá surgido no século XIX, através dos primeiros programas de natureza social e cultural dirigido a grupos populares que iniciaram a criação de espaços de aprendizagem, em contextos não escolares com objetivos de âmbito cultural, social. Estes programas visavam proporcionar às classes trabalhadoras o acesso ao conhecimento e à cultura. Era um novo humanismo no sentido de promover a emancipação social e cultural, uma nova cultura democrática. As atividades de educação de adultos também eram extensivas ao desenvolvimento das competências básicas de aprendizagem da leitura e da escrita, mas sem a preocupação explícita de preparar as pessoas para o mundo do trabalho.

Também Melo (2001) descreve que a Educação de Adultos como campo de intervenção social e corrente de pensamento de onde emergiram mais tarde conceitos como Educação Permanente e Aprendizagem ao Longo da Vida. Terá surgido em meados do século XIX, tendo por inspiração a crença generalizada no progresso das sociedades, da Humanidade, das pessoas, face às inovações constantes no campo da ciência e da tecnologia, sobretudo nos países que viviam a fase da revolução industrial. É neste contexto que surgem na Dinamarca as Folkehøjskole, Escolas Populares frequentadas por pessoas que não tinham disponibilidade para frequentar a Universidade. De acordo com Borish (1991), a criação de escolas populares superiores, na década de 1880, foi um movimento de base em que podem ser identificadas quatro características:

- 1-As atividades diárias eram iniciadas com canto com o objetivo de passar valores através da *letra* que fazia referência a fatos históricos ou a valores morais, no sentido de inculcar o sentimento de grupo;
- 2- Havia palestras sobre temas históricos e mitológicos cujos conteúdos estavam relacionados com a realidade. A seguir à palestra seguia-se o debate.
- 3- Professores e alunos residiam na Escola como uma família. Comiam no mesmo refeitório e partilhavam a mesma comida.

- 4- A ginástica, a matemática, a língua eram consideradas disciplinas secundárias pois a missão das escolas era preparar as pessoas para a Vida através da religião, da história ou da mitologia.

Os princípios orientadores das Escolas Populares surgiram de Severin Grundtvig, escritor, poeta, professor e filósofo. A sua obra contribuiu para a formação de uma cultura democrática na Dinamarca do século XIX. A sua principal preocupação era promover a educação em desfavor da escola tradicional que enfatizava a cultura clássica em detrimento da língua e da cultura dinamarquesa. Na Escandinávia, a educação de adultos foi considerada, desde meados do século XIX, como um campo de formação de adultos, tendo sido objeto de um forte investimento social através das *Folk High Schools*.

Também na Suécia, no ano de 1900, surgiu um método denominado Círculo de Estudos que tornava as pessoas mais ativas ao mostrar-lhes que cada um podia contribuir com o seu conhecimento, através da participação democrática e da exercitação do espírito de grupo e capacidade de cooperação (Norbeck, 1981). Esta necessidade resultou da mudança ocorrida em muitas comunidades na Suécia. As novas tecnologias, a eficiência na agricultura e silvicultura e a redução do emprego foram o pano de fundo contra o qual a população se comprometeu a resistir, através da ação coletiva, organizada nas respetivas comunidades (Eriksson e Forsberg, 2010). O círculo de estudos constitui uma forma de resistência, enquanto método mais indicado para a aprendizagem dos adultos. São utilizados por grupos informais de pessoas que pretendem aumentar o seu nível de conhecimentos, mas também são utilizados por organizações políticas, sindicais, culturais, que os aproveitam e estruturam segundo os seus objetivos. As pessoas ajudam-se umas às outras, apoiando-se nas suas experiências pessoais. São os participantes que decidem o que vão estudar, tendo em conta as suas necessidades e aptidões. Os temas são praticamente ilimitados. Pode fazer-se praticamente tudo: tocar instrumentos, pintar, aprender línguas, estudar matemática, aumentar a formação profissional, debater diversos assuntos, discutir assuntos políticos e outros, investigar a etnografia e a ecologia da região. É possível utilizar várias estratégias: trabalho de grupo, trabalho individual, entrevistas, visitas de estudo, representação, conferência, exposições. Este método requer material de estudo cuja recolha deve ser efetuada pelos participantes. Os livros e textos utilizados devem ser acessíveis a todos os participantes e as

sessões são programadas. Há tarefas a realizar pelos participantes no intervalo das sessões, nomeadamente recolha de dados, leitura de textos, pesquisa bibliográfica, etc...A programação deve ser cuidadosamente discutida entre todos. Este método nasceu como resposta às necessidades dos trabalhadores rurais, eles queriam lutar pela democracia política. Mas também queriam participar no processo de desenvolvimento educacional e cultural. Não havia pessoas instruídas em número suficiente que se oferecessem como voluntárias para assumirem o papel de professores. As classes mais privilegiadas mantinham a educação e a cultura como prerrogativa própria. A ideia básica consistia em que um grupo de pessoas que quisesse estudar algo se juntasse e comprasse livros ou pedisse emprestados. Os livros circulavam entre todos para serem lidos pelos membros do grupo. Uma ou duas vezes por semana eles reuniam para se ajudarem uns aos outros a compreender aquilo que estavam a ler, para completarem a sua informação com a sua própria experiência e para discutirem o tópico a fundo. “A ideia básica que está por trás do círculo de estudos ainda é a mesma. A palavra escrita é a fonte de conhecimento mais importante”(Norbeck, 1981, p. 38).

Até à segunda guerra mundial, no plano internacional, a educação de adultos era concebida como a extensão da educação formal para todos, sobretudo para os habitantes das periferias urbanas e zonas rurais. Após as guerras mundiais, nas primeiras décadas do século XX, a Europa ficou devastada. Os países da Europa, como a França, Alemanha, Itália, Polónia, URSS, Bélgica, Inglaterra, viviam um contexto político-económico marcado por uma economia deteriorada, em que se tornava urgente a reconstrução dos países mais afetados pela guerra. Tal processo iria exigir trabalhadores mais qualificados, alfabetizados, com maior predisposição para a aprendizagem de novas funções. É neste contexto que é realizada a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, organizada pela UNESCO (1949), que contou com a presença de 106 delegados, 127 países e 21 organizações internacionais. Esta 1ª Conferência teve como principal objetivo criar um movimento internacional a favor da paz. Conforme os documentos da I Conferência Internacional, as temáticas sobre educação de adultos não foram uma prioridade da Agenda, dando-se, antes, ênfase à educação cívica e à educação para os direitos humanos e para a construção da paz (Gadotti, 2000).

Depois da II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Montreal (1963), foi estabelecida uma ligação estreita entre a educação de

adultos e o desenvolvimento económico, quer no plano nacional, quer no plano internacional. Esta interdependência entre desenvolvimento e educação dos adultos veio determinar os âmbitos da educação de adultos, nomeadamente, a alfabetização, a formação profissional, a animação sociocultural e o desenvolvimento local. Durante este período, o conceito de educação permanente foi introduzido com o objetivo de levar os Estados a desenvolver um projeto político de educação de adultos em que se definissem prioridades e metas educativas para as populações adultas (Knoll, 2009).

Segundo Finger (2005), a UNESCO, a partir da década de 60 começou a desenvolver um grande esforço na área da educação de adultos a partir de um conceito nuclear traduzido da língua francesa por *education permanent* ou da língua inglesa por *lifelong education* (p. 17). Contudo, tratava-se de um conceito que teoricamente não era muito sólido, seria mais uma terminologia de marketing, pois o termo educação permanente era mais um enquadramento de várias práticas, uma junção de diferentes movimentos de educação de adultos, uma espécie de humanização do desenvolvimento. A consolidação do Estado de bem-estar na Europa, após a Segunda Guerra Mundial, permitiu o desenvolvimento de programas de educação de adultos que visavam a inclusão social, o crescimento económico e de cidadania democrática. O conceito de Educação ao longo da vida, proposto pela UNESCO (1976) permitiu aos países definir políticas de educação de adultos, combinando as necessidades de crescimento económico com as necessidades de desenvolvimento pessoal e social (Fragoso e Guimarães, 2010).

A década a seguir à realização da Iª Conferência Internacional de Educação de Adultos, por recomendação da UNESCO, deu lugar a vários debates e reflexões sobre o papel da educação de adultos no sentido de promover o crescimento económico e social na Europa (Kallen, 1996). Em 1976, na 19ª sessão da Conferência Geral da UNESCO (1976) em Nairobi, foi recomendado que a educação de adultos não deveria ser considerada como um fim em si, mas uma parte integrante de um esquema global para a educação ao longo da vida. Neste sentido, cada Estado membro deveria reconhecer o papel da educação de adultos como um fator de desenvolvimento social, cultural e económico. Daí que deveriam ser criados programas que respondessem às necessidades educativas das pessoas adultas, independentemente do sexo, origem cultural, origem geográfica, idade, condição social, crença religiosa.

Noeste ano de 1976 a UNESCO publicou um dos documentos básicos, *Foundations of Lifelong Education*, para se compreender o processo de Educação Permanente,. Uma proposta sociohumanista que, segundo Osorio (2005), defendia que o futuro ideal de uma civilização mais humana dependeria do êxito do projeto de educação permanente assente em três aspetos:

1. Corresponde a um processo vital ao longo de todas as etapas da vida;
2. Define as estratégias, métodos e técnicas das práticas educativas;
3. E deve constituir o fator mais importante de libertação e de vida autêntica

O conceito de Educação Permanente, no âmbito da UNESCO, foi o primeiro exemplo de uma produção europeia intergovernamental, elaborado por um grupo alargado de peritos nacionais que colaboraram de forma contínua, durante um período de dez anos, a partir da análise sobre o terreno de várias dezenas de experiências piloto, relativo a todos os sectores do sistema educativo e não apenas da educação de adultos (Titz, 1995). A UNESCO sempre defendeu práticas educativas que favorecessem o desenvolvimento dos cidadãos, na perspetiva da organização democrática das sociedades ocidentais.

Para Finger e Asún (2003), a Educação Permanente surgiu como resposta a quatro desafios sociais:

1. Responder à aceleração das mudanças e do desenvolvimento ao mesmo tempo que assegurava a continuidade cultural. Daí que a tarefa da educação fosse promover o “aprender a aprender”;
2. Popularizar e desmistificar a ciência com mais educação, uma vez que a sociedade tem de ser capaz de compreender e dominar o progresso científico e tecnológico;
3. A explosão da informação constituía um desafio que a educação permanente deveria ser capaz de responder, ao humanizar a informação e possibilitar que as pessoas a recebessem e a integrassem de forma coerente e significativa na sua prática quotidiana;
4. Assegurar, através da educação que as pessoas tirassem vantagem política do desenvolvimento científico e tecnológico, que se tornassem sujeitos da mudança em vez de objetos da mudança e do desenvolvimento.

Em 1985 foi realizada a IV Conferência Internacional sobre Educação de

Adultos, na cidade de Paris que se caracterizou pela pluralidade de conceitos onde foram discutidos temas como: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação para a saúde, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica, formação profissional (Ireland, 2013).

Canário (2000) refere que a partir da IV CONFITEIA se passou a estabelecer uma “flutuação terminológica” (p. 32), entre as designações de “educação de adultos” e “formação de adultos”, o que poderia conduzir a oposições e contradições e um acréscimo de ambiguidade. A expressão “educação de adultos” estaria mais associada com o conceito de alfabetização que tanto poderia corresponder a práticas escolarizadas de ensino de segunda oportunidade, como poderia confundir-se com o conceito de educação permanente no sentido da totalidade dos processos educativos que ocorrem ao longo de toda a vida. Por sua vez, a expressão “formação de adultos” tanto podia ter um cariz redutor se utilizada para designar práticas instrumentais e vocacionalistas de adaptação ao mercado de trabalho, como podia ter um significado abrangente de autoconstrução e autorealização do indivíduo, em processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Em julho de 1997 a UNESCO realizou em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos onde foi assumido o compromisso de atribuir à Aprendizagem ao Longo da Vida a função de procurar desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas adultas, para fazer face às rápidas transformações socioeconómicas e culturais, então sentidas. Pretendia-se continuar a perseguir os objetivos relacionados com a difusão de uma cultura de paz, promoção da democracia, participação criativa e consciente dos cidadãos. Contudo, decorridos seis anos, a UNESCO realizou em setembro de 2003 uma reunião de balanço intermediário com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da educação de adultos após a V CONFITEIA. O balanço terá sido um pouco pessimista devido à falta de investimento e redução do financiamento público na aprendizagem das pessoas adultas, em grande medida decorrente das prioridades concedidas por agências internacionais, como o Banco Mundial e os governos nacionais, à educação básica e secundária. O potencial de contribuição da educação de adultos à solução dos conflitos globais, ao combate à pobreza, à redução da violência, à preservação do meio ambiente, à melhoria da qualidade de vida de pessoas e comunidades, não terá sido adequadamente aproveitado (Di Pierro, 2006)

Ocorreram várias Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, organizadas pela UNESCO denominadas CONFINTEAS, que propuseram várias recomendações para melhorar a situação da educação de adultos e assim alcançar os grupos de pessoas marginalizadas e desfavorecidas. Era missão das CONFINTEAS recomendar aos países que definissem políticas e programas que promovessem o desenvolvimento das Educação de Adultos (UNESCO, 2010). Ireland (2013) descreve as CONFINTEAS como um movimento intergovernamental na defesa da educação de adultos que procura periodicamente fazer um balanço sobre o trabalho realizado nesta área, em todo o mundo, definindo metas e indicando estratégias e rumos a seguir. Reconhecendo a importância do papel da UNESCO na promoção da educação de adultos, não apenas como um direito humano básico mas também como um componente integrante e essencial da educação ao longo da vida, Ireland considera que as CONFINTEAS representaram um conjunto de processos que seguiram um padrão semelhante. Isso incluiu um processo preparatório envolvendo a elaboração de relatórios nacionais sobre a situação da educação de adultos em cada país membro, a consolidação de relatórios nacionais sobre a situação mundial, a preparação de outros documentos de apoio, a organização de seminários em diferentes níveis geopolíticos e instâncias organizacionais (governo e sociedade civil), que visavam mobilizar e dar maior visibilidade ao campo da educação de adultos.

Também Guimarães (2011) considera que a UNESCO assumiu um papel de grande relevância ao produzir vários estudos e documentos que procuraram combinar uma perspectiva humanista da história, com uma perspectiva marxista do desenvolvimento social. Foi nesta linha que surgiu a ideia de educação permanente, enquanto projeto político institucional orientado para a constituição de uma sociedade educativa que garantisse a cada indivíduo uma educação ao longo do seu percurso biográfico. Finger (2005) refere que a educação de adultos era considerada pela UNESCO como um movimento social, um movimento desenvolvido para o bem da humanidade, uma educação permanente para o desenvolvimento da sociedade no sentido em que o progresso técnico e cultural beneficiasse todas as pessoas.

De acordo com a UNESCO (2010), a compreensão do papel da educação de adultos tem mudado e evoluído ao longo do tempo. Desde quando era considerada como um fator de promoção da compreensão internacional, em 1949, a educação de adultos passou a ser vista como fundamental na transformação económica, política e

cultural de indivíduos, comunidades e sociedades. Maheu (1979) definia educação de adultos como o conjunto de atividades complementares ao período escolar, com o objetivo de capacitar os indivíduos para uma melhor adaptação à vida social. Referia ainda que, na história da educação de adultos, poder-se-iam encontrar cinco classificações:

1. O sistema anglo-saxónico que acentuava o papel das universidades através de departamentos ou institutos que tinham como objetivo promover a cultura geral;
2. O sistema latino, representado principalmente pela França, apresentava duas vias diferentes, as Casas da Cultura em que eram utilizadas as bibliotecas, os museus, teatros, exposições para aumentar os conhecimentos dos públicos adultos e os cursos de estudo e reflexão destinados a grupos de diversas ideologias que se reuniam à volta de uma Revista, como por exemplo, *Peuple et Culture*, *Affrontement*, *La Vie Nouvelle*;
3. O sistema escandinavo consistia na formação de camponeses através das associações locais;
4. Por sua vez o esquema soviético consistia na realização de cursos noturnos e por correspondência destinados a jovens operários e camponeses, com o objetivo da promoção social;
5. Finalmente, o esquema socialista chinês promovia a educação de adultos através da organização de cursos noturnos, mas afastava-se do esquema soviético por atribuir mais importância ao desenvolvimento da consciência crítica do que à promoção social.

A evolução do conceito de Educação de Adultos está associada a contextos socioculturais e históricos particulares. Fernández (2005) enquadra a educação de adultos no século XX, em três modelos dominantes que se mantiveram incomunicáveis entre si:

1. O modelo recetivo alfabetizador que dá prioridade à aprendizagem da leitura, mais do que à escrita. É um modelo mais marcado pelas deficiências da aprendizagem que pelas suas potencialidades. O indivíduo promove mais a memorização e a recordação do que a criatividade, o pensamento, a reflexão sobre os textos que lê. Este modelo predominou durante largo período do século XX, foi responsável pela identificação da educação de adultos com a

escolarização de adultos e não terá produzido os efeitos esperados, apesar do significado que teve para muitas pessoas adultas através das denominadas campanhas de alfabetização. Centrado na alfabetização, este modelo ignorava, de certa forma, a utilidade social das aprendizagens confundindo a alfabetização como promoção académica, em vez de alfabetização como promoção social. Os principais destinatários deste modelo eram pessoas adultas em situação de exclusão social e/ou grupos e minorias desfavorecidas.

2. O modelo dialógico social que dá prioridade à aprendizagem de competências que ajuda o indivíduo a interagir de forma reflexiva, crítica e criativa na vida quotidiana. É um modelo que privilegia a participação, o diálogo e que não se reduz à aprendizagem da leitura e escrita. Mas valoriza as competências sociais, considerando que a aprendizagem é um processo contínuo que ocorre durante toda a vida e em todas as dimensões da vida social. Este modelo, próprio da segunda metade do século XX defende processos de aprendizagem mais interativos, recorre a elementos da tradição cultural, parte das necessidades sociais da aprendizagem, reconhece as competências e conhecimentos que os indivíduos construíram ao longo da sua experiência de vida. De acordo com este modelo, todas as pessoas têm direito ao acesso à educação, de forma a todas terem oportunidades de aprendizagem e uso de todas as ferramentas da cultura letrada e digital. “O uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende são o que marca o sentido e o valor do aprendido” (p. 82).
3. O modelo económico produtivo é centrado na aprendizagem ao longo da vida. O propósito da aprendizagem é a aquisição de competências da população em idade ativa para o setor produtivo. Atualmente este é o modelo dominante na educação de adultos, impregnado de códigos mercantilistas, competitivos e produtivos, em que a formação em competências marginaliza a progressão em sabedoria. De entre, as principais características do modelo económico produtivo há a destacar o tipo de público que frequenta as ações de educação de pessoas adultas que são aqueles que mais sabem e que mais formações possuem. Este fenómeno regista-se também ao nível do mercado de trabalho, ou seja, os trabalhadores no ativo participam em mais ações de formação que as pessoas desempregadas e, mais os desempregados que as pessoas inativas, participam mais os trabalhadores das grandes empresas que

os trabalhadores das pequenas empresas e também os trabalhadores intelectuais procuram adquirir mais formação que os trabalhadores manuais. Uma outra característica deste modelo é o esquecimento a que são votados determinados setores da população adulta ao nível da formação básica, sobretudo, os grupos mais marginalizados e desfavorecidos da sociedade.

Apesar de situar as práticas educativas com pessoas adultas em três modelos, a educação de adultos na sociedade atual não pode ser categorizada em três modelos separados, pois enquanto não houver capacidade para valorizar cada um dos modelos e construir uma interação entre eles, a educação de adultos poderá estar definitivamente comprometida

Por sua vez, Torres (2003) defende a existência de seis racionalidades associadas à educação de adultos:

1. Relativamente às recomendações constitucionais, a educação de adultos é um instrumento fundamental de consolidação da cidadania. A educação básica constitui um bem comum de todos os cidadãos e a educação de adultos deveria fazer parte das políticas educativas como reforço da democracia.
2. Como investimento em capital humano a educação de adultos aumenta a produtividade dos educados, promove a difusão de conhecimento generalista e estimula a formação.
3. A aprendizagem da cidadania constitui um fator central na socialização política. As pessoas com reduzidos níveis educativos são normalmente marginalizadas e limitadas ao nível da ação comunitária pelo que a educação básica será um pré-requisito para o exercício dos direitos fundamentais de cidadania.
4. No que se refere à legitimação compensatória, a educação de adultos pode ser entendida como uma forma do governo ganhar legitimidade no contexto de sociedades cada vez mais pluralistas. A educação de adultos poderia ser considerada como instrumento de promoção e de participação simbólica no sistema político.
5. É de destacar a importância da definição de políticas públicas de educação de adultos como resposta do Estado às pressões das organizações internacionais.
6. A educação de adultos pode ser entendida como movimento social, como instrumento de participação social e política colocando este subsistema

educativo ao serviço das camadas menos favorecidas da sociedade, desenvolvendo programas de intervenção comunitária.

No entender de Ian Martin (2009), a educação de adultos passa por uma fase de *diáspora* caracterizada por um desenvolvimento educacional que poderá ser, em parte, um movimento de passagem do campo modernista da educação de adultos para o pântano pós-modernista aberto da aprendizagem ao longo da vida, face ao contexto de mudança económica, política e sociocultural que está a acontecer em vários quadrantes da Europa. Desde os anos 80, a educação de adultos entrou, não só no mercado de trabalho através da formação profissional que deveria preparar as pessoas para os avanços das novas tecnologias, acompanhando a evolução da sociedade, a evolução da indústria e das novas profissões, como também entrou no mundo do lazer tornando-se um produto de consumo transformando a educação de adultos num bem a consumir. A educação de adultos vive uma situação paradoxal dado que inicialmente visava a mudança social, o bem-estar coletivo, e hoje não é tão certo que tenha objetivos de mudança, uma vez que substituiu os discursos emancipatório do bem comum pelos discursos da autorrealização individual e da competitividade.

A União Europeia, na primeira década do século XXI, no âmbito das suas orientações de política educativa atribuiu um papel central à aprendizagem ao longo da vida a fim de tornar a Europa, na economia do conhecimento, a mais competitiva do mundo. Esta ideia da mobilização da aprendizagem ao longo da vida, como eixo estruturante das políticas educativas europeias, tem sido uma tendência particularmente marcante (Alves, 2010). Atualmente, a educação de adultos continua a ser um subsistema educativo importante para a vida pessoa e social das pessoas adultas, mas perdeu o estatuto institucional responsável pela organização e construção das aprendizagens dos adultos passando a ser mais uma das várias ofertas que competem no mercado cultural.

Em relação ao futuro da educação de adultos, Finger (2005) reflete sobre quatro cenários possíveis: da escola empresarial, grupo de risco, sociedade do lazer e responsabilidade ecológica social. Nos três primeiros cenários, o autor apresenta uma educação de adultos instrumentalizada e transformada numa simples ferramenta ao serviço do turbo-capitalismo. O quarto cenário, inspirado nos ideais de Ivan Illich, vai no sentido de se recuperar o ideal da educação de adultos adaptado aos atuais

desafios culturais e ecológicos, apostados na mudança social através da democracia participativa, do reassumir das responsabilidades pelos cidadãos, na construção e capacitação das comunidades.

Paulo Freire (1997, 1999 a) para contrariar este mal-estar relativo à evolução do conceito defende uma educação de adultos de sentido humanista, solidária, fundada nos legítimos interesses das pessoas humanas, pois a grande força da educação deverá assentar na ética universal do ser humano, na ética da solidariedade humana e não na ética do mercado. Na sua crítica ao neoliberalismo, nunca desistiu de sonhar pela construção de uma sociedade mais democrática, mais justa e igualitária, defendendo o direito de todas as pessoas à educação, entendida como condição necessária à evolução das sociedades e à melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Quintas (2008) considera que a educação de adultos pode ser vista segundo uma natureza idealista que defende que todos os indivíduos estão determinados a autorrealizarem-se desde que tenham acesso a processos educativos facilitadores. A educação de adultos também pode ser identificada com processo educativo de natureza crítica e emancipatória que considera o indivíduo um agente histórico, capaz de se transformar e transformar o contexto social onde interage. Contudo, em termos conceptuais e políticos, o conceito de educação de adultos parece ser, cada vez mais, sinónimo de aprendizagem para o trabalho e aposta na formação profissional, como meio de resolver o problema do desemprego e tornar a mão-de-obra e a economia de cada Estado mais competitiva. Nesta perspetiva, a aprendizagem ao longo da vida torna-se um fator importante para a competitividade entre Estados, entre empresas e entre indivíduos, no sentido do desenvolvimento económico e na qualidade de vida das pessoas para que sejam capazes de uma melhor gestão do seu quotidiano. Na sua evolução concetual, a educação de adultos não tem sido um campo intelectualmente unificado, nunca teve nem uma prática nem um discurso coerente quanto à aprendizagem. Tem fundamentos teóricos muito diversificados que nunca foram integrados. Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida, Educação Popular, parecem corresponder a diferentes conceitos decorrentes de uma evolução concetual do termo Educação de Adultos, particularmente popularizado pela UNESCO, como uma área especializada da Educação. O alargamento do conceito de Educação de Adultos revela a evolução da própria realidade social, política e educativa dos Estados.

2.3.1.1. Educação Permanente

O conceito de Educação Permanente constituiu uma das grandes revoluções educativas operadas depois da 2ª Guerra Mundial, no sentido de levar a educação a todos os níveis da vida com a intenção de que as pessoas a recebessem e a utilizassem. Constituiu uma meta mais ambiciosa que a proposta por um programa de alfabetização total. Pressupunha uma nova concepção do indivíduo e o seu desenvolvimento total, no sentido da obtenção da liberdade e da democracia. Segundo Maheu (1979), esta ideia surgiu entre especialistas de educação de adultos que operavam fora do meio escolar tradicional que estavam em maior contacto com a realidade social, económica e cultural das pessoas. A educação devia sair do âmbito estritamente escolar e passar a ocupar todas as atividades do indivíduo, quer relativamente ao trabalho quer relativamente ao lazer. A educação permanente exigia uma reorganização total do sistema educativo, assim como da própria educação de adultos que se limitava a remediar, a curto prazo, as deficiências de formação que atingiam as pessoas mais velhas. Deste modo, a educação permanente deveria agir sobre os objetivos, estruturas e métodos das instituições que desempenhavam papéis educativos na sociedade.

Desde a sua fundação em 1945, a UNESCO começou por defender o conceito de educação permanente, um projeto político institucional que, através de uma educação cultural, cívica e política, capacitasse as pessoas para serem agentes dos processos de desenvolvimento social e comunitário (Knoll, 2009). O realce conferido pela UNESCO à educação permanente garantiu, de certo modo, uma “identidade especial” (Guimarães, 2011, p. 153) à educação de adultos, uma vez que acentuou a importância dos processos educativos na formação de indivíduos mais ativos e participativos, na mudança e construção de uma sociedade mais democrática, mais justa e solidária. A Educação Permanente englobava a aprendizagem em contextos formais, não formais e informais de educação, dando continuidade ao longo do tempo (articulação vertical), bem como uma integração de diversas dimensões (integração horizontal). Representava não só um princípio universal, mas um passo concreto no sentido de um processo de democratização na educação, que devia conduzir a uma melhoria da qualidade de vida para todos (Milana, 2012)

Gelpi (1990) refere que a educação permanente não é educação de adultos,

não é uma nova oportunidade de recuperação escolar, nem tão pouco é uma formação vocacional, é uma política global, é sinónimo de educação geral que se relaciona com o direito da maioria das pessoas terem acesso à educação ao longo da vida. A educação permanente pertence à História do mundo, faz parte da história da educação de todos os países do mundo. Por conseguinte, não é uma ideia nova porque se encontra presente na tradição chinesa, no budismo, na filosofia grega e no espírito do renascimento. A história da educação permanente é composta de projetos educativos, políticas, teorias e utopias. É o resultado de profundas contradições entre estes diferentes elementos. Não há uma história linear da educação permanente, como não há uma história linear da civilização humana. Portanto, não há uma definição universal da educação permanente, pois o desenvolvimento concetual da educação permanente não é de natureza universal. A história da educação permanente nos diferentes países é influenciada pelas mudanças sociais, científicas, económicas e tecnológicas. Para se compreender a história da Educação Permanente, que é um exercício semântico e ao mesmo tempo cultural, o autor distingue duas leituras: A primeira refere-se à necessidade de contínua formação numa determinada época provocada por uma sociedade que exige constante renovação de conhecimentos; e a segunda implica um trabalho teórico em torno da Educação Permanente.

Para Gelpi era necessário lutar, não bastavam as ideias teóricas para mudar e renovar os sistemas educativos. Era preciso lutar para dar significado à Educação Permanente quer na sociedade civil, quer nas instituições educativas, discutindo, realizando ações, seminários, sobre temáticas como:

- Relação dialética entre educação formal e não formal;
- Contribuição dos educadores e dos agentes coletivos nas atividades educativas;
- Critério de avaliação sobre a eficácia interna e externa do sistema educativo;
- Ampliação da autoformação;
- Emergência de novos públicos;
- Criação de novos espaços educativos que refletissem a conceção de uma educação para todos e por todos reforçando as relações entre formação, educação e cultura.

Para Gelpi a educação permanente é uma “revolução copérnica” (p. 94), em que todas as pessoas têm o direito de se envolver, de forma voluntária, em todas as atividades educativas e formativas, ao longo da vida, nas várias etapas: inicial, intermédia e tardia. Desde modo, defende um projeto político educativo que se deveria adaptar a todos os países não importando o sistema político, social e económico. Mas, o autor também alerta para as situações em que sob a capa da educação permanente, se esconde um discurso ideológico conservador cujas intenções são a continuidade da injustiça social, da desigualdade de oportunidades, da repressão educativa que não confere a possibilidade de uma educação que contribua para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas e para a mudança social.

O conceito de Educação Permanente constitui a expressão de uma visão sociopolítica e histórica, na qual o voluntarismo prevalecia sobre as necessidades de uma simples adaptação às evoluções socioeconómicas do momento histórico. Enquanto quadro de referência para as políticas educativas, o conteúdo do conceito de Educação Permanente, segundo Titz (1995), poderia ser resumido às seguintes ideias:

- O processo educativo é contínuo ao longo de toda a vida e marca todas as suas etapas;
- É um processo contínuo de desenvolvimento dos saberes, do saber fazer e do saber ser; a aquisição dos saberes e das qualificações não faz realmente sentido se não estiver ligada à experiência e à prática;
- O processo educativo é um todo, no tempo evidentemente, mas abrange além disso o conjunto das necessidades, dos papéis e das funções da pessoa humana, num dado momento da sua história;
- As necessidades individuais e coletivas (social, cultural, económica) em matéria de educação, não se podem opor mas devem, pelo contrário, convergir.

Contudo, o paradoxo do conceito de Educação Permanente reside no facto de ter sido iniciado numa perspetiva otimista e linear, e de se ter tornado progressivamente num quadro de ações que respondiam à instalação de uma situação de crise económica, de rutura, de instabilidade e de interrogação (Titz, 1995).

A ideia de educação permanente era criar um movimento institucional, um projeto político-institucional que filosoficamente combinava uma análise marxista da história com uma visão humanista, no sentido da humanização do desenvolvimento. A educação permanente não se limitava a ideias filosóficas, também era suportada por princípios educacionais práticos, por considerar que a educação não deve ser diretiva nem autoritária, devia ser democrática e individualizada uma vez que as pessoas têm uma motivação intrínseca para a aprendizagem. Nesta perspectiva, a educação permanente diferia da tradicional porque propunha uma educação para todos, baseada na experiência de vida e na realidade das pessoas. O educando era o principal sujeito da aprendizagem e o processo de aprendizagem deveria ser mais importante que os conteúdos, que deveriam ter uma abordagem flexível e dinâmica (Finger e Asún, 2003).

A Educação Permanente constituiu uma resposta original aos desafios impostos pelos novos tempos, como meio de preparar as pessoas para a participação, para a defesa dos direitos e valores fundamentais da sociedade democrática, ajudando à autoinstrução e à evolução, de forma eficaz, numa sociedade marcada por mudanças previsíveis e imprevisíveis (Arroteia, 2008). O conceito de Educação Permanente, ao constituir uma ideia revolucionária de política pública de educação não formal e informal, surgiu na Europa face à necessidade de reconstrução dos países no período pós-guerra e também para superar as limitações da Educação Formal, dado que a crise mundial da educação, por força das transformações científicas, culturais e sociais, afetava as políticas educativas, tanto nos países desenvolvidos como nos países em vias de desenvolvimento. Deste modo, em face de um período de grande desenvolvimento científico e tecnológico que impunha construção e atualização de conhecimentos surgiu a premência de se instituir uma educação permanente extensiva a todas as pessoas, independentemente da idade, abrangendo a dimensão pessoal, profissional, cívica, cultural, uma vez que a instituição escolar se manifestava impotente para responder às necessidades educativas da maioria dos indivíduos, cidadãos membros de uma comunidade internacional (Arouca, 1996).

Também Lampert (2005) refere que o movimento de Educação Permanente surgiu com o sentido de responder à crise do sistema de educação no mundo, tendo conduzido a movimentos de reforma e de inovação do sistema educativo, através de medidas educativas que visavam recriar o processo educativo no sentido de cada

pessoa, em permanente atualização, aprender continuamente ao longo da vida. É uma educação sem limites e sem fronteiras, uma educação durante toda a vida para todas as pessoas, é um processo de aquisição e de ampliação do conhecimento, de dominar a tecnologia, de desenvolvimento do senso crítico, de descoberta e (re) descoberta de valores e de se relacionar com o mundo. É um processo em que a pessoa é o sujeito da construção da sua própria aprendizagem biográfica e é capaz de aproveitar todas as oportunidades para crescer, valorizar-se como pessoa e afirmar-se como cidadão.

Para Milana (2012), o conceito de Educação Permanente surgiu não só em resposta à crescente insatisfação com a educação que levou às revoltas estudantis dos anos 1960, mas também a uma preocupação de identificar modelos educacionais que atendessem às necessidades, não só das sociedades como às necessidades criadas pelas desigualdades, entre os países economicamente mais desenvolvidos e os menos desenvolvidos economicamente. O surgimento da Educação Permanente constituía uma necessidade de se continuar, constantemente, a apostar na formação do indivíduo até à sua morte. Essa educação constante e contínua, não deveria ser vinculada aos aspetos económicos, mas apenas a funções sociais da educação numa perspetiva de desenvolvimento humano (Furter, 1966). A Educação Permanente não poderia ser reduzida, nem a uma educação extraescolar nem à educação de adultos, porque cada subsistema é uma parte do problema educativo das pessoas. A Educação Permanente não era um novo subsistema educativo, era algo novo, uma nova perspetiva educativa que respondia às necessidades de perfeição do indivíduo. Furter manifestou uma crítica acesa à instituição escolar, na mesma linha que viria a ser seguida por Ivan Illich, que de uma forma radical propunha uma ideia de sociedade em que seria necessário acabar com a instituição escolar.

Nóvoa (2009) considera que a educação permanente, introduzida nos anos 70, foi um dos conceitos chave do pensamento radical que se elaborou ao longo dos anos sessenta para contestar a instituição escolar. Foi uma alternativa crítica ao modelo escolar, deslocando a educação do espaço institucional para o conjunto dos espaços sociais e culturais, alargando a formação a todas as fases da vida adulta. Encarado como um processo contínuo durante toda a existência da pessoa, este conceito emergiu como um princípio reorganizador de todo o processo educativo, tendo como referência a pessoa como sujeito de formação e assente em três aspetos fundamentais, “o da continuidade dos processos educativos, o da sua diversidade e o

da sua globalidade” (Canário, 2000, p. 88).

Foi neste contexto que *Aprender a Ser* (1974), título do famoso relatório coordenado por Edgard Faure, por encomenda da UNESCO, deu continuidade a um conjunto de reflexões sobre a educação permanente no sentido de capacitar as pessoas a serem autores e atores do próprio desenvolvimento. Este novo paradigma de características emancipatórias, de cidadania e de cultura geral, surgiu como alternativa ao modelo escolar, numa nova perspetiva de encarar a educação enquanto processo contínuo e global, integrando as vertentes cognitiva, afetiva, social e cultural.

O Relatório de Faure *Aprender a Ser* assentava em quatro aspetos fundamentais:

1. A existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento, deve buscar solidariedade e a unidade de aspirações;
2. A crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro;
3. O desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão integral da pessoa em toda a riqueza e complexidade, das suas expressões e compromissos;
4. Uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se, então, de não adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser (p. 225).

A Educação Permanente foi considerada uma ideia mestra das políticas educativas, dado que conferia centralidade à Educação, quer em termos pedagógicos quer como objeto de políticas sociais em que o Estado assumia um papel de grande responsabilidade social. As políticas públicas estavam baseadas na ideia de educação ao longo de toda a vida, podendo ser considerada como uma iniciativa social-democrata na medida em que havia um pacto social entre capitalismo e democracia. A relação entre necessidades económicas e democratização da sociedade do bem-estar tornou-se uma prioridade política significativa, o que implicou a criação de meios e serviços promotores da justiça social e do direito à educação. Com a expansão das escolas públicas, as políticas direccionadas para a ideia de uma

educação para todos constituiu um dos pilares da democratização dos Estados capitalistas ocidentais (Fragoso e Guimarães, 2010).

Paulo Freire (1999) refere que o indivíduo é um ser inacabado e não pode realizar-se se não tiver as condições para aceder a uma educação contínua que tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da sua vivência. Também Faure (1974) defendia a mesma perspectiva de que o indivíduo é um ser inacabado, que está obrigado a realizar aprendizagens contínuas para poder (sobre) viver.

Daí que, a Educação Permanente, segundo o Relatório de Faure *Aprender a Ser*, deveria constituir um projeto político- institucional:

- Todas as pessoas deveriam ter a possibilidade de aprender por toda a vida;
- A educação devia-se prolongar por todas as idades mediante a ampliação e diversificação da oferta, aproveitando todos os tipos de instituições existentes educacionais ou não;
- Permitir a cada um escolher seu caminho mais livremente, optando por métodos convencionais ou por meios autodidáticos;
- O sistema educativo deverá ser global e aberto para facilitar a mobilidade vertical e horizontal dos alunos;
- No que diz respeito à preparação para o trabalho, a educação deve formar não apenas para um ofício como também preparar os jovens para se adaptarem a trabalhos diferentes à medida que evoluem as formas de produção;
- A educação deverá facilitar a reconversão profissional;
- A responsabilidade pela formação técnica deverá ser partilhada pelas escolas, empresas e educação extraescolar;
- Promover a diversificação das estruturas e dos conteúdos do ensino superior;
- A alfabetização deverá ser apenas uma etapa da educação de adultos;
- Os alunos, jovens e adultos devem poder exercer responsabilidades como sujeitos não só da sua própria educação, mas de toda atividade educativa, no seu conjunto.

Fundamentada na interpretação de um processo educativo que se prolonga por toda a vida, a Educação Permanente evidenciava a necessidade de serem disponibilizados os meios adequados às aspirações culturais e educativas das

peessoas, independentemente da idade, situação social ou profissional, num mundo complexo que exige actualização contínua de conhecimentos e novas aprendizagens. Enquanto princípio organizador da globalidade dos processos educativos, a Educação Permanente teria como principal referência a dimensão cívica da educação centrada nas pessoas como sujeitos de formação e aprendizagem, no âmbito das diversas atividades profissionais, económicas, cívicas e de lazer, que permitissem não só aprendizagens como reciclagens visando o desenvolvimento pessoal numa sociedade moderna (Arouca, 1996).

O conceito de Educação Permanente devia englobar a formação total do indivíduo através de um processo que se desenrola enquanto a vida dura e não se deve limitar à formação profissional, à qualificação para o trabalho, ao desenvolvimento cultural, mas, diz respeito à totalidade da pessoa, à sua existência. Não se limita à educação de adultos, mas compreende e unifica todas as etapas da vida (Gadotti, 1984). Osório (2005, p. 21) refere os fundamentos da educação permanente em três âmbitos:

1. Razões epistemológicas dado que a evolução dos conhecimentos exige uma aprendizagem constante, uma necessidade de aprender a aprenderem;
2. Razões tecnológicas e laborais, uma vez que o mundo laboral em constante progresso tecnológico exige novas qualificações e formação contínua;
3. Razões culturais porque a transmissão cultural, de geração em geração, vai muito para além da educação formal e engloba todo o ciclo de vida da pessoa. Deste modo, a Educação Permanente tinha como objetivo aproximar as pessoas dos processos educativos, criando novos espaços e novas oportunidades garantindo a continuidade entre a educação dos jovens e dos adultos, respeitando os diferentes ritmos, interesses e trajetórias de vida das pessoas.

Associado ao conceito de Educação Permanente estão os regimes de democracia política em que o Estado tem uma importante vocação intervencionista relativamente à satisfação dos direitos sociais dos cidadãos. Entre outras funções, o Estado deve assumir o papel de principal ator na promoção e garantia do direito à educação na criação e manutenção de uma rede pública de educação, com o objetivo de favorecer a participação e a cidadania democrática, a responsabilidade social e emancipação (Lima, 2007). Nesta perspetiva, a Educação Permanente constitui um

processo de humanização dos seres humanos capaz de contribuir para a interpretação crítica do mundo e a participação ativa na sua transformação. É um processo passível de ocorrer em praticamente todos os espaços sociais da esfera pública, o que implica mobilização e participação ativa com vista à autodeterminação e ao autogoverno, mais ou menos vinculado a lutas sociais. Mas, também a outros processos de transformação com vista à mudança nas relações de poder, incluindo dimensões ético-políticas, a solidariedade e o bem comum, a justiça social. É um projeto global e integrado de natureza holística. De acordo com Lima et al (2013), é esta perspectiva holística que torna a Educação Permanente um projeto tão difícil de realizar pois:

- Exige abordagens globais e integradas;
- Mobilização individual evitando individualismos;
- Requer resposta a problemas práticos;
- Exige respostas socioeducativas;
- Não sendo indiferente às lutas em torno do poder, encontra-se comprometida com a transformação democrática do exercício do poder;
- Contribui para a adaptação e a inserção dos seres humanos no mundo que é o do seu tempo;
- Contribui para a inscrição crítica das pessoas e dos coletivos e para a sua participação ativa, no processo de transformação do mundo social.

Melo (1997) considera o movimento de Educação Permanente como uma “educação subversiva” (p. 267), assente num paradigma de humanismo crítico capaz de, perante as negatividades produzidas pelo poder reinante, provocar um choque cultural que faça a rutura com crenças, ideologias, catecismos, preconceitos e frases feitas utilizadas por esse poder. Para que uma sociedade melhore e seja mais justa é fundamental um movimento enquadrado em grandes linhas orientadoras que promova a criatividade social e a capacitação das pessoas, colocando-se em prática alternativas válidas e viáveis que favoreçam a construção de conhecimentos, a educação e formação ao longo da sua existência. “Nos dias de hoje e perante a crescente agressão política, económica e mediática de que somos objeto (...) a Educação Permanente tem um papel essencial a cumprir na resistência aos novos veículos da opressão e na invenção de alternativas libertatórias (Melo, 2011, p. 503).

Melo (2011) refere que o movimento de Educação Permanente tinha por

finalidade exercer um forte impacto na mudança social, na cultura, na educação, na mudança de mentalidades, no progresso contínuo de pessoas e grupos, através da criação de situações educativas promotoras da criatividade, da reflexão, da inovação, no sentido da “ (...) solidariedade e coesão sociais, da cidadania informada e activa, da democracia generalizada” (p. 503).

Contudo, os discursos e práticas da Educação Permanente, ao longo das décadas de setenta e oitenta, evoluíram, em sentido contrário. A Educação Permanente foi o marco teórico de referência desde a I^a à V^a CONFITEIA. A década de 70 terá representado o apogeu da Educação Permanente devido ao seu radicalismo teórico e prático e às suas orientações flexíveis e abertas apostadas na reflexão, na criatividade, no desenvolvimento humano (Fragoso, 2007). Em vez de uma educação liberta das estruturas institucionais e baseada em redes informais de aprendizagem, assistiu-se ao triunfo de uma sociedade que generalizou a relação pedagógica com as crianças, os jovens e os adultos, em vez de uma educação que não se limitasse, primordialmente, aos aspetos da formação profissional e que abrangesse as questões da sociedade e da cultura (Nóvoa, 2009). Também Canário (2000) considera que o movimento de Educação Permanente foi limitado no campo das práticas educativas, devido a três fatores perversos:

1. O primeiro foi reduzir a Educação Permanente ao período de educação pós escolar, daí ter sido muitas vezes considerado sinónimo de educação de adultos;
2. Confundi-se a formação permanente com a extensão da formação escolar, perpetuando o papel da instituição escolar;
3. A desvalorização dos saberes adquiridos através das experiências de vida que foram secundarizados em favor dos saberes construídos através das modalidades escolares.

A chegada da crise do modelo económico do pós-guerra, na década de 70, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno (Anderson, 1995). Os anos 80 marcaram a expansão do neoliberalismo provocando a introdução das perspetivas liberais nos sistemas educativos e, sobretudo na Educação de Adultos que passou a ser instrumentalizada de forma a melhor servir os interesses

do mercado (Fragoso, 2007).

Foi neste contexto de mudança económicas, social e política, que a evolução ideológica e política nas instâncias europeias se fez no sentido inverso ao conceito de Educação Permanente, no sentido da subordinação das orientações educativas aos imperativos de ordem económica, numa instrumentalização para a produtividade e competitividade, o que contrariava os princípios da Educação Permanente (Melo, 2011). O modelo de Educação Permanente, baseado numa forte articulação entre provisão pública de educação, responsabilidades governamentais na promulgação de políticas, regulação do setor através de legislação prescritiva, rapidamente criou um movimento crítico, face ao carácter centralizado e burocrático, ao assumir variadas vezes“ (...) feições mais meritocráticas e bastante menos igualitárias do que aquilo que se esperava e afirmava” (Lima, 2007, p.19).

O movimento de Educação Permanente terá falhado no cumprimento das suas metas ao confundir educação com aprendizagem individual e coletiva e ao burocratizar o percurso biográfico das pessoas adultas, condicionando as suas experiências a um processo de educação formal e institucional (Finger e Ausún, 2003). As políticas públicas de muitos países não foram influenciadas pela ideia de Educação Permanente, que acabou por ser substituída, na década de 80, pela ideia de Aprendizagem ao Longo da Vida, tendo em conta as transformações sofridas pelos Estados face às forças globais do mercado (Guimarães, 2011),

Na década de 80, quando o mundo capitalista foi atingido pela profunda crise económica, as ideias neoliberais assumiram grande afirmação e notoriedade nos países capitalistas, de que é exemplo o caso de Inglaterra na era de Margaret Thatcher, um regime publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram o controlo sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, impuseram uma nova legislação antissindical, cortaram gastos sociais e lançaram num amplo programa de privatização (Anderson, 1995). Outros países seguiram o exemplo inglês, embora com variações e ritmos diferentes. Quase todos os países europeus implementaram esse modelo entre os anos 80 e 90. De acordo com esta ideologia, o Estado é entendido como uma instituição necessária à defesa da propriedade privada, um aparelho com limitações nas funções de proteção à vida, à saúde, à educação.

A mundialização da economia, as rápidas transformações tecnológicas, a

situação de crise laboral, foram fatores que obrigaram à construção de novos conhecimentos face a um sistema educativo que privilegiava a aquisição de conhecimentos, desvalorizando outras formas de aprendizagem. Se a construção de conhecimentos era um importante recurso para fazer às necessidades de mercado, ao combate às desigualdades sociais, aos desequilíbrios entre países, tornava-se necessário maior investimento na educação. Face a este cenário, a UNESCO procurou fazer jus à missão que lhe foi confiada, assente na esperança de um mundo melhor, em que se respeitem os Direitos Humanos e em que os progressos no conhecimento sirvam de instrumentos de promoção das pessoas e sociedades. Foi neste contexto, que foi atribuído a Jacques Délors e a um conjunto de especialistas, entre eles o português Roberto Carneiro, a responsabilidade para desenhar uma nova conceção ampliada de educação, que deveria fazer com que todas as pessoas pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo. Com o objetivo de se tentar ultrapassar a visão puramente instrumental da educação considerada como a via obrigatória para obter conhecimentos, desenvolver capacidades diversas direcionadas para o mercado, Delors e sua equipa procuraram conceber um quadro educativo que privilegiasse a educação em toda a sua plenitude. Desse trabalho resultou um Relatório que foi entregue à UNESCO, em 1996, intitulado: *Educação, um Tesouro a descobrir*.

De acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2010), a Educação deveria organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que ao longo de toda a vida seriam, de algum modo, para cada indivíduo os pilares do conhecimento:

1. Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão;
2. Aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente;
3. Aprender a viver juntos a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas;
4. Aprender a ser, via essencial que integra as três anteriores.

Estas quatro vias do saber constituem apenas uma perspetiva, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. O conceito de educação ao longo da vida tinha subjacente a ideia de sociedade educativa, garante de todas as oportunidades de educação que deveriam combinar a cultura geral com aprendizagens específicas. Nesta perspetiva, a educação deveria

ser um processo ao longo da vida que favorecesse as qualificações profissionais, o desenvolvimento de competências em contexto profissional, o desenvolvimento dos valores do interculturalismo, da autonomia, do pluralismo, do desenvolvimento pessoal e social, da expressão físico motora, do lazer, do sentido estético, tendo em conta que distinguir a educação por períodos de vida, infância, adolescência, idade adulta, idade melhor, não corresponde ao conceito de vida dos tempos modernos (UNESCO, 2010).

As orientações programáticas, os objetivos emancipatórios da Educação ao longo da Vida não foram devidamente adotados pela maior parte dos países membros, dando lugar a um conceito de Aprendizagem ao longo da vida com objetivos mais realistas, que serviam para manter e melhorar os sistemas sociais, mas não promoviam qualquer mudança radical. Daí que esta nova perspetiva tenha sido bem aceite pelos decisores políticos, nos países mais desenvolvidos, que viram aí uma forma de poupar recursos financeiros na área da educação, melhorando a adaptação da educação às necessidades do mercado do trabalho. Os países em desenvolvimento deixaram-se impressionar pela lógica do “*Learning to B* (Kallen, 1996, p. 21) que respondia a uma nova abordagem da educação, no quadro de um desenvolvimento global. Na UNESCO observou-se um desenvolvimento semelhante. Durante várias CONFITEIAS o conceito de Educação Permanente foi discutido e defendido, mas na prática foi sendo reduzido na sua conotação original, surgindo o conceito de educação ao longo da vida, sobretudo, nos discursos a nível internacional das políticas educativas, para situar o conceito numa perspetiva mais vasta e alargada (Kallen, 1996).

Face a um contexto marcado pelo desemprego, pela exclusão social, pela competitividade e pela mundialização da economia, a Educação ao Longo da Vida foi considerada uma solução democrática que respeitava as necessidades individuais de aprendizagem. O indivíduo teria liberdade para fazer as suas escolhas, em termos de situações educativas e delinear o seu percurso de vida. Contudo, esta conceção educativa estava ancorada numa conjuntura social, económica, cultural dominada pela globalização, pelo contínuo desenvolvimento tecnológico, pela dependência e subordinação dos conhecimentos às novas economias do conhecimento, o que conferia à educação uma perspetiva estritamente instrumental (Rodrigues, 2011)

A ideia de um projeto de educação ao longo da vida, orientado para a promoção social, cultural e cívica, sofreu a influência da economia de mercado e das

políticas neoliberais e perdeu o sentido de identificação com o conceito de educação permanente, o que conferiu uma visão redutora e pobre aos fenómenos educativos (Canário, 2000). A Educação de Adultos nas últimas décadas, tem passado por uma enorme revolução concetual a respeito das suas principais linhas teóricas e práticas e tem sido entendida das mais diversas maneiras. O facto é que a mudança de paradigma, proposta mundialmente, parece dar a ideia que a Aprendizagem ao longo da vida é a solução para todos os problemas educativos das pessoas adultas, “uma panaceia para todos os males” (Fragoso, 2007, p. 213).

De facto parece não existir consenso quando à definição do conceito de aprendizagem ao longo da vida, pois conforme os diferentes tipos de Estado Providência e suas estruturas político-sociais, assim a sua aplicação prática diverge. Apesar das forças de globalização, do impacto das agendas políticas neoliberais, das orientações gerais da EU, ainda existem padrões de variação consideráveis entre os países no que se refere às estratégias de aprendizagem ao longo da vida. (Neves, 2010). Face à sua ampla difusão e generalização, este conceito arrisca a tornar-se polissémico e relativamente opaco, pois recobre uma multiplicidade de sentidos e significados nem sempre claros e explícitos, pelo que se torna necessário procurar clarificar quais os entendimentos, muitas vezes, plurais que encerra (Alves, 2010).

2.3.1.2. Aprendizagem ao longo da vida (Lifelong learning)

Em meados da década de 90 ter-se-á criado, a nível europeu, um certo consenso em torno da ideia de que a aprendizagem ao longo da vida deveria ser entendido como princípio orientador para a manutenção da competitividade económica, da promoção da empregabilidade e fator de combate à exclusão social. Face a uma Europa confrontada com mudanças a uma escala comparável com as decorrentes da Revolução Industrial, a melhor forma de dar resposta a esses desafios de mudança seria a aposta na Aprendizagem ao longo da vida. O Tratado de Amesterdão, aprovado em 1997 e em vigor desde Maio de 1999, assinalou uma importante viragem para a política social e de emprego na Europa, ao ser declarado por todos os Governos que a política de Emprego seria uma missão europeia comum. Para mais e melhor emprego foram definidos quatro pilares: empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades. No ano 2000, quatro anos depois da publicação do Relatório para a UNESCO da Comissão

Internacional sobre Educação para o século XXI, o Conselho Europeu de Lisboa confirmou a aposta na aprendizagem ao longo da vida como estratégia de transição para uma economia e para uma sociedade assentes no conhecimento, deixando de ser apenas uma componente da educação e da formação. Deveria tornar-se um princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

De acordo com a Comissão, a Aprendizagem ao longo da vida deveria ter como objetivos:

- Garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação, sustentada na sociedade do conhecimento;
- Aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos;
- Desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;
- Melhorar significativamente a forma como é entendida e avaliada a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal;
- Providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades.

De acordo com o Memorando produzido pela Comissão das Comunidades Europeias, o conceito de Educação ao longo da vida é preterido em favor do conceito de Aprendizagem ao longo da vida sendo que a ênfase colocada na aprendizagem é estratégica, face à sua natureza individualizada. Contudo, não há um consenso evidente em relação ao conceito de Aprendizagem ao longo da vida nem à forma como deve ser concretizada na prática nos diferentes países europeus, pois no processo de formulação das políticas educativas estão envolvidos inúmeros atores que nem sempre configuram ideias convergentes. A aposta política educativa na aprendizagem ao longo da vida parece traduzir a crença de que se trata de uma nova orientação estratégica que permitirá solucionar muitos dos velhos problemas que se vêm colocando aos sistemas de educação e formação (Alves, 202).

Segundo Griffin (1999), a substituição de um conceito relativamente inequívoco como é a educação ao longo da vida por aprendizagem ao longo da vida

pode disfarçar o que é, de facto, uma grande mudança nas políticas internacionais para o desenvolvimento do sistema educativo de ensino e de aprendizagem. A educação ao longo da vida é uma abordagem social-democrata progressista, e a aprendizagem ao longo da vida é uma abordagem social reformista neoliberal. Esta mudança que levou ao deslocamento de “educação” por “aprendizagem” caracteriza o determinismo histórico e tecnológico que impulsiona o desenvolvimento da sua estrutura social e valores culturais. Face à inevitabilidade da tecnologia e à incapacidade de controlar o avanço tecnológico que conduz a mudanças sociais, não há escolha senão a opção pela aprendizagem ao longo da vida. A política educativa dos Estados só tem uma escolha, adaptar-se para sobreviver. Contudo, pode parecer que os Estados perdem o controlo tradicional sobre os fins da política educativa face ao desenvolvimento da tecnologia, da economia e da globalização, mas este papel em relação à aprendizagem ao longo da vida acaba por assumir um carácter estratégico. Griffin considera que os Estados sempre tiveram dificuldade em conceber a Aprendizagem ao longo da vida na mesma categoria analítica da Educação. O papel histórico dos Estados assume maior responsabilidade na educação dos cidadãos, enquanto direito consagrado pela constituição, na maioria dos países, no sentido de promover a igualdade de oportunidade, a justiça social, o desenvolvimento humano, a democracia plena, através de sistemas educativos flexíveis e adequados, tendo em conta que os estudantes devem ser os sujeitos principais do seu próprio desenvolvimento e os promotores de atitudes e de modos de ação solidária. No que se refere à Aprendizagem ao longo da vida, os governos não têm a mesma responsabilidade que têm para a educação. Na Aprendizagem ao longo da Vida há uma maior desresponsabilização do Estado que ao procurar adaptar-se à competitividade económica e à busca da empregabilidade, a partir de lógicas funcionalistas e individualistas, não reflete preocupações de ordem humanista, nem manifesta obrigatoriamente objetivos de ordem educativa, cultural, social, participação cidadã, no sentido de uma sociedade mais equitativa.

Também Milana (2012) considera que a mudança do conceito de Educação ao longo da vida em favor do termo alternativo, Aprendizagem ao longo da vida, constituiu uma mudança que limitava o conjunto de práticas que definem os objetivos da educação de adultos no contexto da sociedade da informação e do conhecimento. O desenvolvimento de novas competências e habilidades para inserção no cenário económico assente no conhecimento, refletia orientações

ideológicas e intencionais. O argumento principal é que essa mudança de discurso político que redefiniu a relação entre educação, trabalho e desenvolvimento socioeconómico foi promovido por Estados membros e outras instituições internacionais que apresentavam um certo grau de interconexão global com os seus interesses próprios. Por conseguinte, a mudança de termo e de orientações político educativa a favor da Aprendizagem ao longo da vida é o resultado das relações de poder vistas de cima para baixo.

Embora ao nível ideológico possa existir algum consenso sobre as finalidades e os pressupostos subjacentes às políticas de Aprendizagem ao longo da vida, a sua aplicação prática a nível nacional pode assumir sentidos distintos. A natureza heterogénea do processo de construção política da Europa e as diferenças inerentes às políticas educativas de cada país parece tornar consensual o entendimento de que a Aprendizagem ao longo da vida constitui um projeto político-ideológico, o mais abrangente possível, que se baseia numa perspetiva holística com finalidades económicas, no sentido de criar oportunidades de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada pessoa (Neves, 2010).

O pensamento neoliberal parte do princípio que a pessoas é consciente das suas necessidades de formação e que, por isso, deve definir o seu percurso formativo enquanto devem ser criadas condições organizacionais para dar resposta a estas necessidades individuais. Estas condições de oferta formativa ocorrem num clima concorrencial face a “uma clara desconfiança da intervenção do Estado que deverá, sobretudo, promover o funcionamento desse mercado educativo” (Rothes, 2012, p. 147). É o colapso do Estado interventor incapaz de gerir eficazmente os problemas sociais e educativos face a uma nova hegemonia ideológica de cariz gerencialista e neoliberal, que conduz à desnacionalização do Estado, à desestatização e internacionalização das políticas (Guimarães, 2011). A desinstitucionalização da educação de adultos, que tem como efeitos inerentes a individualização e a privatização, pode encerrar riscos do ponto de vista da quebra de coesão e agravamento das desigualdades sociais no interior das sociedades contemporâneas (Alves, 2010).

Essas novas funções da Aprendizagem ao longo da vida são baseadas na ideia de que o Estado se transforma em controlador de condições que favoreçam a emergência de um mercado de educação e formação, perdendo a sua capacidade de definir políticas. Há uma perda de controlo em relação aos resultados das políticas

educacionais, mas há um reforço na capacidade de regular e adotar medidas que façam a ponte entre agentes ligados ao mercado educacional, sociedade civil, parceiros não estatais, mesmo que financiados pelo Estado. De acordo com esta orientação política educativa, os adultos educandos típicos são aqueles que querem aprender ao longo da vida, em tempos e espaços que vão além dos limites da educação formal e que são detentores de experiência e habilidades específicas em determinadas áreas. A finalidade foi criar programas que combatessem a exclusão social e o desemprego, e incentivasse as pessoas a construir as suas próprias trajetórias educativas. Um dos aspetos mais significativos oferecidos na aprendizagem ao longo da vida terá sido o envolvimento das pessoas, a sua participação e assunção de novas responsabilidades em aprender a adaptar-se, num curto prazo, para tomar decisões rápidas e desenvolver competências adequadas para o desenvolvimento social, económico e educativo, relacionado com o mercado de trabalho (Fragoso e Guimarães, 2010).

Desde que sejam criadas condições para as pessoas construírem novas aprendizagens através das suas experiências, dos seus interesses, todas as pessoas têm capacidade para aprender ao longo da vida e construir percursos formativos. Por essa razão, a criação de contextos ecológicos e acolhedores da diversidade dos saberes e experiências são estratégias educativas desafiadoras para que as pessoas desenvolvam o sentido de partilha, de autonomia, de desenvolvimento do sentido crítico, que as torne mais aptas a aprender a aprender e continuar aprendendo ao longo da vida (Afonso, 2007). Quando a realidade social é marcada por um acentuado fenómeno de mobilidade que altera significativamente as relações entre formação e mercado de trabalho, os indivíduos são obrigados a desempenhar novas tarefas, tomar decisões, fazer opções, que exigem mais (in) formação e conhecimento (Canário, 2000).

A formação e o aumento das qualificações das pessoas fazem da educação dos adultos um instrumento importante para o aumento da competitividade e da empregabilidade. A Aprendizagem ao longo da vida constituía uma estratégia de adaptabilidade do indivíduo face a um mundo em mudança, o que refletia um novo paradigma de educação de adultos em que se dava grande ênfase à aprendizagem individualizada, à modernização económica, à eficácia e eficiência e à competitividade (Quintas, 2008).

É neste quadro que a aprendizagem ao longo da vida se fastia do ideal de

educação de adultos para dar lugar a estratégias puramente individuais, próprias de uma formação e aprendizagem ao longo da vida que é reduzida a estratégias vocacionalistas e técnicas de gestão de recursos humanos, centradas na eficácia económica e na competitividade (Lima, 2007). Esta lógica política-educativa parte do princípio que os indivíduos adultos aprendem permanentemente e naturalmente por iniciativa própria, sem precisar de políticas públicas de educação de adultos (Lima, 2005). Fragoso (2007) refere que parece haver uma culpabilização dos adultos menos escolarizados que, de um modo geral, estão nessa situação que os faz caminhar através de ciclos viciosos, porque não foram capazes de construir o seu percurso educativo, passando consecutivamente ao lado das oportunidades de educação e formação. Como se esses baixos níveis educativos, a fraca autoestima e a descrença nas suas capacidades, não fosse, em parte, consequência do mundo económico, social e cultural, que os forçou a uma situação de desvantagem ou mesmo de marginalidade

Neste modelo de reforma social neoliberal as estratégias de política educativa deslocam-se do conceito de educação para o conceito de aprendizagem com um carácter mais individualista e instrumental, enfatizando as conceções mais funcionais e adaptativas da aprendizagem, incorrendo no risco de abandonar os objetivos de transformação da vida individual e coletiva. O crescente protagonismo do conceito de aprendizagem ao longo da vida, que vagamente remete para o paradigma que aparentemente o precede, a educação permanente ou a educação ao longo da vida, corresponde a uma profunda reconceptualização ocorrida a partir das últimas décadas do século XX por força da descoberta de “políticos, economistas e gestores que, em geral, desconheciam, ou desvalorizavam, a genealogia do conceito”(Lima, 2007, p. 101).

Sendo que uma percentagem significativa da população é obrigada a readaptar-se a novas situações impostas pelo mercado de trabalho, Pires (2002), considera que os principais objetivos da aprendizagem ao longo da vida são:

- Promoção da cidadania e fomento da empregabilidade que estão dependentes da existência de competências e conhecimentos adequados e atualizados indispensáveis à participação dos indivíduos na vida económica e social;
- Reforço da valorização, aquisição e atualização de conhecimentos e competências pelos indivíduos;

- Desenvolvimento de metodologias de formação que satisfaçam as necessidades do mercado de trabalho, a competitividade, a produtividade e a empregabilidade.

Fragoso (2007) defende que a Aprendizagem ao longo da vida refere-se a um vasto leque de estratégias, atividades e processos que assentam nos seguintes pressupostos:

- Centra-se na aprendizagem e não no ensino;
- Centra-se nos fatores educativos que contribuem para uma cidadania humanista;
- A aprendizagem é um valor individual e coletivo;
- Insiste na retórica da competência social em que as pessoas são vistas como capazes de adaptação a variadas situações e funções laborais;
- Confunde formação com vocacionalismo;
- É dirigida unicamente para o mercado de trabalho e para capacitação das pessoas, para o mercado de trabalho;
- Há uma desresponsabilização do Estado em relação aos cidadãos;
- É um conceito que reproduz as desigualdades sociais e pode criar e legitimar novas desigualdades.

Para Jarvis (2010) a Aprendizagem ao longo da vida é entendida como o conjunto de processos educativos e formativos através dos quais as pessoas experienciam situações novas de aprendizagem e as integram nas suas biografias. Nesta perspetiva, a Aprendizagem ao longo da vida deve assentar nos seguintes valores básicos:

- As pessoas são aprendizes naturais;
- A ineficiência significa que o potencial humano é desperdiçado;
- A igualdade e a justiça são fundamentais;
- A aprendizagem tem a ver com o poder;
- A aprendizagem deve ajudar a promover a relação entre as pessoas;
- Para que o mundo possa sobreviver e prosperar precisa que as pessoas sejam aprendentes ao longo da vida.

A realidade social e política no final do século XX não terá sido favorável à filosofia do paradigma de aprendizagem ao longo da vida, sendo mais propício a programas de formação ao longo da vida simplesmente ligados ao trabalho e ao emprego, de preferência privados e não dependendo dos dinheiros público. Far-se-á algumas exceções quando estão em causa problemas sociais graves, tais como o desemprego dos jovens, o que obriga à organização de ações e programas financiados pelo Estado para lhes garantir o regresso à educação (Kallen, 1996). Neste processo, o destaque é atribuído ao indivíduo que é encorajado a participar no financiamento da sua formação, a construir o seu portefólio de vida, cabendo ao Estado o estabelecimento de acordos que permitam o acesso aos processos de educação e formação (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

Se o objetivo era recuperar para os processos formativos jovens e adultos que não prosseguiram a sua formação académica, o problema central nos países modernos passa por reinventar novas estratégias, novos contextos, novos procedimentos, novos conteúdos, novos espaços, tempos e ritmos, para abrir à maioria das pessoas adultas, sobretudo as que estão em desvantagem social, as oportunidades de formação e educação. Na maioria das vezes os sujeitos que aderem a novas propostas de formação são aqueles mais qualificados e melhor integrados socialmente. Como refere Melo (2002), parece estar comprovado que junto das pessoas mais desfavorecidas “a oferta de educação e formação, só por si, não gera a procura” (p. 374). Para assegurar uma maior participação por parte das pessoas mais marginalizadas e menos qualificadas e para que as atividades de educação e formação constituam fatores de integração social, cultural e até económica, Melo considera que a natureza das atividades deve ter em conta:

- Responder às necessidades sentidas pelos educandos e aos problemas vividos mais intensamente;
- Os conteúdos devem resultar de uma partilha/negociação entre educador/educando;
- Elevação da autoestima dos educandos;
- Promover atividades que motivem fortemente os educandos através de iniciativas sociais, culturais, de lazer, expressão artística, desportiva, desenvolvimento socioeconómico e criação de autoemprego.

Deste modo se poderia garantir processos de educação e formação que permitissem confrontos entre saberes, experiências, tradições, com impacto na vida das pessoas e nos contextos onde interagem. Na generalidade das situações as propostas formativas não contemplam a cultura e a história das comunidades locais, as manifestações orais e escritas da literatura autóctone, os vértices da geometria social e familiar ou a realidade natural, geográfica e económica de cada território (Nico e Nico, 2011). Nesse regresso à formação, o indivíduo deverá ter motivação para a aprendizagem, mas também deverá ter condições para o fazer, independentemente de onde e quando isso ocorre. Siteo (2006) considera como condição necessária:

- O indivíduo esteja predisposto para realizar novas aprendizagens em contexto formal ou não formal;
- Existam contextos diversificados de formação e a aprendizagem, adequadamente organizados;
- Haja formadores qualificados para ajudar o educando a construir um percurso formativo;
- Os conteúdos de aprendizagem devem estar de acordo, com as necessidades do mercado de trabalho.

A Educação e Formação deveriam estar organizadas para criar oportunidades que permitissem às pessoas tornarem-se autónomas e dotadas de competências transversais para responderem às necessidades do mercado, mas sem estar tão centradas no resultado final, nas certificações obtidas ao longo da vida. Independentemente das certificações, a ênfase devia ser colocada na motivação e na existência de meios e condições para que as pessoas continuassem a realizar aprendizagens ao longo da vida, que devia ser vista como uma estratégia de vida.

A formação assume o papel de “agência de seleção” (Guimarães, 2011, p. 118), dado que as qualificações que as pessoas adquirem lhes permitem o desenvolvimento de papéis diferenciados na organização do trabalho, que parece exigir maior flexibilidade e adaptabilidade. Os indivíduos ao assumir um papel de clientes e/ou consumidores e, também de gestores da sua formação, segundo os critérios do mercado, tendem a adotar estratégias de acumulação individual de certificados e diplomas (Canário, 2000). Também Lima (2007) considera que a

educação de adultos passa a ser um bem de consumo, mercadorizado no mercado da aprendizagem, em que as pessoas, consumidoras de serviços educativos procuram oportunidades de aprendizagem que se tornem em “vantagens competitivas” (p.20) eficazes, quando utilizadas contra os que demonstraram menos competências para competir. Sendo que, o acesso a novos programas de formação e o aumento das qualificações não resolve o problema do desemprego, pois o aumento das certificações pode ter como único efeito a alteração da sua posição na lista de espera, mas à custa de pessoas ainda menos qualificadas (Ávila, 2005),

Alheit e Dausien (2007) consideram que o conceito de aprendizagem ao longo da vida permanece mal definido face à dimensão estratégica e funcional que assumiu para definir as missões de formação das sociedades pós-modernas. Todas as pessoas são aprendentes ao longo do curso de vida, na universidade da vida. Aprende-se desde a infância até à velhice, na escola, com os amigos, na internet, na vida social, nas leituras. A aprendizagem é tão natural como respirar. Este imperativo educativo traduz um novo significado para a sociedade, para as instituições educativas e para os indivíduos, mas comporta uma contradição interna dado que se inscreve num quadro económico e político cujos objetivos são a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade das forças de trabalho, em que a educação e formação assumem o duplo aspeto de instrumentalização e de emancipação. A aprendizagem ao longo da vida deveria constituir o princípio diretor que garantiria a todas as pessoas a criação de uma grande variedade de contextos de aprendizagem capazes de oferecer oportunidades de educação e formação. A Europa tornou-se uma sociedade fundamentada no conhecimento e na economia, pelo que o acesso às informações e aos saberes tornaram-se a chave da competitividade, da empregabilidade e da adaptabilidade ao trabalho. Por outro lado, os europeus vivem num mundo social e político complexo e devem aprender a viver face à diversidade cultural, étnica e linguística.

Alheit e Dausien (2007) enfatizam a ideia que a aprendizagem deve generalizar-se a todos os domínios da vida numa dimensão de *lifewide learning*. Nesta perspetiva de educação, abarcando todos os aspetos da vida, seria possível fazer face à mudança rápida e ao desafio da era da informação e da comunicação, garantindo-se a todas as pessoas a oportunidade de voltar a aprender, ao longo das suas vidas, e não apenas a uma pequena elite, qualquer que seja o seu grau de educação. A aprendizagem ao longo da vida devia representar uma nova maneira de

definir a tarefa educacional nas sociedades através da reformulação dos sistemas educativos e formativos, tendo em conta o desenvolvimento tecnológico, as novas funções de conhecimento, bem como a funcionalidade das instituições educativas.

2.3.1.3. Educação Popular

O conceito de educação popular pode ser definido como um processo coletivo que, através de dinâmicas participativas e de atividades socioeducativas, promove novas aprendizagens e suscita ideias capazes de realizar de forma autónoma e criativa iniciativas de auto-organização, a nível local (Lima, 2005). A educação popular também pode ser interpretada como um paradigma político educativo, teórico e metodológico de cariz construtivista, associado a formas de educação não-formal e cujos objetivos são promover a justiça social (Morrow e Torres 2004). Para Freire e Nogueira (1999) a educação popular constitui um processo educativo destinado a todos os grupos sociais cujas principais características é o seu conteúdo social coletivo e a sua dimensão política ativa.

A educação popular, entendida como uma estratégia de construção da participação popular na vida social e na luta pela transformação da realidade, é um modo educativo que se opõe à educação de adultos promovida pelo Estado, ocupando espaços em que a educação de adultos de base pública não investiu. Um dos princípios básicos da educação popular foi a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum dos setores populares, pela valorização dos seus saberes e valores, das suas experiências quotidianas, problematizando-a, incorporando uma análise mais reflexiva, mais rigorosa e mais científica (Gadotti, 2012)

De acordo com Holliday (2004), pode entender-se a educação popular segundo duas perspetivas, como fenómeno sociocultural e como conceção educativa. Como fenómeno sociocultural abrange uma multiplicidade de práticas de características muito diversificadas e com diferentes níveis de complexidade, que têm em comum uma intencionalidade transformadora. Esta dimensão sociocultural engloba modalidades de ação que podem ir de atividades de caráter informal até atividades aproveitadas pelo próprio sistema político. Algumas atividades fazem parte de medidas de política oficial outras encerram inovações e produzem importantes resultados, ao responder a necessidades concretas e imediatas que

procuram promover relações de solidariedade num mundo que valoriza o individualismo, fortalece a autoestima e o protagonismo, precisamente dos grupos sociais mais desfavorecidos e marginalizados. Também há atividades que estão presas a rotinas e a modelos estereotipados enfocados numa dimensão particular, incapazes de incidir com profundidade face ao poder do sistema político a que se opõem.

Como conceção educativa, Holliday defende que a educação popular constitui um novo paradigma educativo para o qual confluem várias correntes teóricas, está sustentada numa filosofia da praxis educativa entendida como processo político pedagógico centrado no ser humano, como sujeito histórico transformador que se constrói socialmente nas relações com os outros seres humanos e com o mundo. Esta conceção educativa está centrada quer em princípios políticos que defendem a construção de relações de poder equitativas nas várias dimensões da vida social, quer numa pedagogia crítica e criadora cujo objetivo é o desenvolvimento pleno de todas as capacidades do ser humano ao nível cognitivo, intelectual, psicomotor, ético e emocional.

Interpretado segundo diferentes formas o conceito de educação popular também pode ser compreendido como educação para a consciência crítica, educação libertadora de grupos mais desfavorecidos que coletivamente se comprometem com a transformação social (Freire, 1999). Esta corrente de pensamento e ação reconhecido como educação popular tem, independentemente do tempo e do espaço, uma origem comum que é o pensamento e obra de Paulo Freire, cujo caráter ético, epistemológico, pedagógico e político está bem expresso no conceito de educação popular como prática indispensável e específica dos indivíduos na história da humanidade (Núñez, 2004). Paulo Freire (1999), considerado um andarilho da utopia, um educador comprometido com a construção de uma nova sociedade, terá constituído uma referência para esta conceção de Educação Popular, uma educação crítica de conscientização política e de construção de novos conhecimentos e de ação que não seja mero ativismo, mas esteja associada a uma *praxis* educativa, cuja meta seja a transformação radical da sociedade. Contrariamente à educação bancária, a educação popular tem um caráter de classe que coloca no centro do processo educativo o sujeito histórico, político, pertencente a grupos populares, maioritariamente constituídos pelas classes trabalhadoras que se podem tornar protagonistas da sua história (Ribeiro, 2008).

Segundo Varine (2004), os indivíduos que tiveram acesso a uma educação de tipo bancário, assim como as pessoas analfabetas que nem sequer adquiriram os conhecimentos formais mínimos para fazer o seu caminho na vida, segundo as normas da sociedade que os rodeia, parecem revelar-se incapazes de desenvolver processos de mudança social pelo que seria necessário criar formas de educação popular, práticas educativas novas, originais, adaptadas aos ritmos, culturas e reais interesses destes coletivos. A educação popular não deve visar apenas a satisfação de públicos específicos, mas destinar-se ao conjunto da comunidade, associando-a e envolvendo-a no seu todo com todos os seus membros e recursos que serão a fonte de uma cultura comum, fator indispensável para a integração desta comunidade em comunidades mais largas a nível regional, nacional, internacional.

Paulo Freire, no livro *Educação e Mudança* (1979), enfatiza a ideia da participação popular no poder, na necessidade das massas populares procurarem protagonizar o seu processo histórico, descobrirem “na educação um canal para um novo *status*” (p. 37). Numa sociedade em que o sistema político-económico produz grupos sociais em que uns poucos detêm o poder e o controle do capital e outros, os grupos populares vivem em situação de exploração e com pouca qualidade de vida, a educação popular ao promover a reflexão e compreensão sobre a realidade social, pode ajudar na luta por uma sociedade diferente. Segundo Freire e Nogueira (1999), através da educação popular promove-se a mobilização, organização e capacitação científica e técnica dos grupos populares.

Na vida em sociedade, os canais de informação e comunicação entre grupos populares sociais e outros grupos minoritários elitistas e representantes das instituições do Estado, não funciona. A educação popular indica os meios pelos quais as pessoas, mesmo as excluídas socialmente, reconhecem os valores e as regras da sociedade, reconhecem a sociedade como sua e são convidadas a reintegrar-se no coletivo, a participar e a tornar-se autónoma para agir e reescrever o mundo (Nogueira, 1999)

Nesta perspetiva, a educação popular pode ser interpretada como um movimento social capaz de potencializar os recursos da comunidade e desenvolver processos de capacitação, de *empowerment* (Friedmann, 1996, Freire, 1999) das pessoas, ou seja, aquisição de poder de intervenção individual e coletiva, em que são sempre valorizados conhecimentos, capacidades, saberes, cultura, usos e costumes. Na abordagem do *empowerment*, o ponto de partida é a comunidade local e a ênfase

é situada nas tomadas de decisão, na autodependência, na democracia direta e participativa e na aprendizagem social através da experiência (Friedmann, 1996). O *empowerment* dispõe de três tipos de poder: social, político e psicológico” (p. 34).

1. O poder *social* refere-se à aquisição de certas competências através do acesso à informação, ao conhecimento e à técnica, que proporciona maior riqueza produtiva;
2. O poder *político* refere-se ao processo de tomada de decisão;
3. O poder *psicológico* refere-se ao aumento da autoconfiança e autoestima motivado pela tomada de consciência relativamente às capacidades de intervenção e tomada de decisões.

A Educação Popular como processo educativo que visa o *empowerment* da comunidade e dos indivíduos nestes três níveis pode ser interpretada como instrumento de conscientização na perspectiva da transformação social, o seu objetivo é a organização popular que luta por maior justiça social, por uma vida mais digna para todas as pessoas o que lhe confere uma perspectiva humanizadora, libertadora e não doutrinária (Souza, 2003). Esta transformação da realidade comporta uma melhoria da qualidade de vida dos sectores populares das comunidades locais, sendo que este conceito de qualidade de vida tem como conotação uma referência integral ao conjunto das necessidades humanas e não somente a uma parte delas (Sirvent, 1978). O conceito de qualidade de vida refere-se não só à distribuição equilibrada de fatores materiais relativos às necessidades básicas como saúde, habitação, trabalho, alimentação, mas também à satisfação de outras necessidades como a participação real das pessoas nas decisões que afetam o seu quotidiano. Sirvent considera que esta necessidade de participação e de protagonismo não significa recusar a busca de satisfação de necessidades básicas, mas implica abordar as problemáticas relativas a essas necessidades através de estratégias participativas que promovam o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Varine (2004) considera que as pessoas, independentemente do seu estatuto social, possuem um património que lhes é próprio e são, ao mesmo tempo, coproprietárias morais do património da comunidade a que pertencem, o que pode tornar-se um fator dinâmico de construção da identidade, da vontade de agir, de participar na melhoria do quadro e das condições de vida. O património da comunidade pode fornecer à educação popular os meios para que as pessoas

aprendam a partir de algo que é seu, que conhecem como seu ou como fazendo parte do seu contexto, algo que vão poder reconhecer, aprofundar e, por fim, utilizar.

A participação popular nas decisões que afetam o cotidiano de cada pessoa pressupõe o reconhecimento de outras necessidades tais como a elevação da autoestima, a autovalorização da cultura do grupo a que pertence, a capacidade de refletir sobre o mundo e a capacidade de criar e recriar novas formas de vida e de convivência social (Freire, 1999). Assim, a educação popular poderá funcionar como mecanismo facilitador de transformação social se conseguir otimizar recursos que gerem processos de aprendizagem conducentes à resolução de problemas e, se for capaz de gerar atividades que desenvolvam a capacidade reflexiva, que eliminem atitudes de conformismo e de aceitação incondicional, convertendo-se num poderoso instrumento de ação educativa e cultural.

Segundo Freire e Nogueira (1999), a educação popular é uma prática política misturada com a prática educativa, é um modo de conhecimento que tem como ponto de partida a prática política em que convivem grupos populares, educadores e intelectuais da classe média que inventam programas de educação. Todos os intervenientes ensinam e aprendem uns com os outros. A educação popular devia ser uma alternativa ao sistema público baseada na criação de espaços de aprendizagem onde prevalecesse o respeito pelo senso comum das pessoas, pelas suas experiências de vida, pela teoria popular que propõe meios e caminhos pelos quais o ser humano reconhece os valores e as regras da sua sociedade. “Educação popular e mudança social andam juntas. Essa educação renovada transforma não apenas os métodos de educar, transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação” (p. 62).

Também Melo (1996) refere que a educação popular deve promover a melhoria da condição de vida das pessoas numa relação mais equilibrada com o meio ambiente, através da criação de espaços de participação e aprendizagem onde as pessoas desenvolvam a autonomia, o sentido crítico, a solidariedade em oposição a toda e qualquer poder de natureza totalitária. Tão importante quanto as práticas educativas serão as relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos nesse processo educativo, o que inclui preparação, realização e avaliação de atividades mobilizadoras que se constituem como espaços de convivência, de ação e reflexão coletiva. Em qualquer comunidade há um potencial de saberes que podem ser valorizados, através de processos educativos. Os portadores desses saberes são

peças-recursos com origens socioeconómicas e socioculturais muito diferentes, que podem gerar solidariedades ativas que fazem deles atores úteis aos processos locais de desenvolvimento. Como qualquer processo educativo, o desenvolvimento das atividades mobilizadoras devem ocorrer de uma forma planeada, numa relação dialógica entre pessoas com experiências e saberes diferentes em que figurem também os intelectuais orgânicos. Um dos grandes desafios da educação popular será formar novas gerações de intelectuais orgânicos (Souza, 2003).

Segundo Gramsci (1982), os intelectuais orgânicos são indivíduos pertencentes às classes trabalhadoras com uma atitude política e crítica perante a sociedade envolvente, com uma formação diferente dos intelectuais dos grupos sociais dominantes, mas que desenvolvem as suas atividades de uma forma íntegra e não se deixam corromper pelos intelectuais com origem noutros grupos sociais. Gramsci distingue dois tipos de intelectuais:

1. Os tradicionais com formação histórica social oriundos de grupos sociais mais privilegiados centrados mais em práticas discursivas e apostados em manter o “status quo”;
2. E os intelectuais orgânicos apostados em desempenhar um papel dirigente, no sentido de se criar, através do consenso, uma hegemonia cultural, económica, política, social contando para tal com a participação negociada entre sociedade civil, sistema produtivo, instituições que constituem a base do Estado e poder político.

É nesta dimensão que as ideias de Gramsci o tornam uma referência da educação popular, mais tarde teorizadas no âmbito da pedagogia crítica por Paulo Freire. Gramsci defendia um tipo de educação capaz de fazer emergir novos intelectuais oriundos das classes trabalhadoras, com uma visão sobre a vida em sociedade bem diferente da visão do intelectual tradicional da classe dominante, apostados em criar um novo modelo de sociedade, como resultado da transformação da sociedade capitalista. Essa educação seria responsável pela formação de novos dirigentes que na sua ação política agiriam como agentes mediadores da sociedade civil, entre a estrutura socioeconómica e a superestrutura político-ideológica, o Estado. A primeira tarefa da política educativa seria substituir os intelectuais tradicionais por intelectuais orgânicos. A segunda tarefa seria assegurar que este processo iria decorrer de forma progressiva e gradual para que cada pessoa assumisse

a sua própria autoeducação e autotransformação. Cada grupo social terá os seus próprios intelectuais, os indivíduos que desempenham funções de especialistas políticos nas várias dimensões da vida social, quer a nível das organizações, da produção, da cultura, do ensino, sendo que o intelectual orgânico pretende promover a conscientização política, a educação popular, no seio dos grupos sociais que estão na base das sociedades onde se inclui a classe trabalhadora. Seria a partir deste processo educativo junto das classes trabalhadoras que iriam emergir os novos intelectuais orgânicos capazes de construir a mudança social, intervindo ao nível da sociedade civil e lutando pela hegemonia política. Para tal seria determinante o papel dos intelectuais como educadores e promotores da formação de novos grupos, de pessoas ativas e reflexivas, por conseguinte, intelectuais.

Na sociedade nem todos os indivíduos assumem a função de intelectuais apesar de se considerar que toda a pessoa tem capacidades intelectuais. Todo o indivíduo é um intelectual em potência e, como sublinha Freire (1999), todo o indivíduo é produtor de cultura independentemente do trabalho específico que desenvolva, uma vez que não há atividade humana que não seja reflexo da ação intelectual. Para Gramsci, a filosofia da *práxis* era tentar ultrapassar a filosofia primitiva do senso comum, própria das pessoas da classe trabalhadora, para uma nova etapa criando grupos com maior intelecto formado por pessoas mais autos conscientes e com uma conceção de vida mais esclarecida. A educação em Gramsci deve ser abordada segundo três temáticas, o papel da educação como parte do processo da formação da hegemonia cultural nas sociedades capitalistas burguesas, as possibilidades de educação formal e não formal como lugares de formação de consciência revolucionária, contra-hegemónica anterior a qualquer transição revolucionária e os princípios que devem fundamentar a pedagogia socialista de uma sociedade pós-revolucionária.

Peter Mayo (1999) ao escrever sobre “Gramsci, Freire & Adult Education”, refere que a educação popular, com uma forte componente humanista, teria sempre uma dimensão política dado que os intelectuais orgânicos iriam ter um papel determinante na construção de conhecimentos que permitisse às pessoas a elevação dos níveis culturais, uma melhor compreensão da realidade, a libertação da dominação intelectual pelos grupos privilegiados da sociedade, que utilizavam o Estado e as instituições para manter esta situação de domínio ideológico e político. Nesta perspetiva, a educação assumiria uma função fundamental para consolidar a

hegemonia, pois seriam as instituições da sociedade civil que, através da produção cultural, iriam garantir a manutenção do poder que representasse os interesses da sociedade como um todo, e não somente de um grupo de privilegiados. A sociedade civil seria um espaço de disputa hegemónica entre intelectuais orgânicos e intelectuais tradicionais, pelo que a conquista do poder pelos grupos populares tornaria possível a formação de identidades coletivas. Mayo considera que Gramsci, tal como Paulo Freire, entendiam a educação como meio indispensável à autoeducação das pessoas e dos grupos populares no sentido de se envolverem em processo de transformação da sua realidade social, cultural, económica e profissional. Ambos defendiam uma educação baseada em conteúdos com verdadeiro significado para a vida das pessoas e da comunidade, sendo que no pensamento de Gramsci havia uma forte relação entre teoria e prática, enquanto Freire defendia os processos de codificação e decodificação, etapas fundamentais para desenvolver a consciência crítica. A *praxis* educativa era um conceito central na conceção de educação, a *praxis* caracterizada pela forte relação entre teoria e prática era sinónimo de reflexão e ação das massas trabalhadoras sobre o mundo o que iria permitir o desenvolvimento moral, intelectual e cultural, capaz de os fazer construir as suas próprias ideologias e com base nelas transformar o mundo.

Lima (2005) refere que as mudanças nas políticas educativas promoveram profundas transformações ao nível do conceito de educação popular face ao confronto com o novo paradigma de educação e formação, utilizado como instrumento de competitividade em vez de solidariedade, um elemento para alcançar lucro em vez de ser um elemento a favor da cultura. As novas orientações de política educativa terão provocado profundas transformações nas organizações de educação popular, de que resultou a diversidade de orientações e modelos organizacionais que ainda vão mantendo eventualmente algumas metodologias de mobilização social e uso de algumas técnicas participativas.

A tradição humanista-cristã e a visão emancipatória e transformativa que caracteriza a educação popular encontra-se limitada e subordinada aos imperativos da modernização e da produtividade, o que conduz a uma sociedade fragmentada onde os problemas sociais se acumulam. Contudo, esta situação ainda poderia ser revertida se a educação popular como movimento social conseguisse organizar-se e lutar contra este processo de fragmentação, potencializando recursos da comunidade, desenvolvendo processos educativos que transforme as pessoas em indivíduos

reflexivos e conscientes da sua própria autoeducação comunitária (Lima, 2005). É parte da essência da educação popular o objetivo de contribuir para a construção de capital social associado à capacidade de ação coletiva, ao compromisso ético, à capacidade de construir redes de relações sociais, conceitos subjacentes a um projeto coletivo de uma sociedade mais justa, com novas utopias, que tanta falta fazem para o reforço da democracia (Magendzo, 2004).

Segundo Núñez (2004), a educação popular tem vindo a ampliar os seus horizontes e a explorar outros campos do conhecimento e da intervenção social dado que surgiram novos cenários, novos desafios, novas interpretações. Implementar um modelo de desenvolvimento que se oponha à construção social baseada no mercado, implica uma postura teórico-prática da educação popular sustentada em quatro pilares: ético, epistemológico, pedagógico e sociopolítico:

1. Relativamente ao marco ético salienta-se a necessidade de se manter o compromisso ético e a esperança na transformação social face a um mundo em que a ideologia fatalista, imobilizadora, que anima o discurso neoliberal procura convencer que há uma realidade social histórica e cultural que não pode ser mudada. O compromisso ético tem que ver com os desafios impostos pela globalização. O mundo muda, a leitura do mundo face aos novos fenómenos muda, mas na educação popular a ética é uma componente que não muda.
2. No que se refere ao marco epistemológico, a educação popular deve ser entendida como um ato libertador no qual o conhecimento nunca pode ser entendido e utilizado como instrumento de dominação mas sim como construção social permanente dos sujeitos educandos, negando o enfoque positivista que converte o indivíduo em sujeito passivo, próprio do que Freire denomina de educação bancária. Para a educação popular a realidade é a verdadeira fonte de conhecimento que se gera a partir dos diversos contextos socioeconómicos, culturais e políticos.
3. O terceiro marco tem a ver com a dimensão pedagógico da educação popular entendida como um eixo democrático e democratizador baseado na pedagogia do diálogo e da participação. A questão central é a atitude criativa do educador e a sua capacidade de propor conteúdos, métodos, estratégias, materiais que facilitem a problematização dos objetos de conhecimento a ser

descobertos e apreendidos pelos educandos, numa dialogicidade permanente entre educandos e educador.

4. O quarto marco relaciona-se com a natureza política da educação popular que não podendo desligar-se dos compromissos socio-históricos concretos não pode ser neutra. É uma questão de opção ética a favor dos grupos mais desfavorecidos da sociedade. Não se trata de partidizar a educação popular, mas assumir o mundo em que vivemos e optar a favor da humanização em oposição à injustiça social. É uma questão de opção.

Mayo (2006) refere que a denominada globalização hegemónica que estabelece como princípios organizadores da vida pública os valores do mercado, não é a única forma de globalização que existe. Há que considerar a globalização contra-hegemónica que consiste na resistência organizada contra a globalização hegemónica levada a cabo por movimentos sociais, ONGs, grupos populares. Os movimentos sociais progressistas são veículos muito importantes para a transformação social, movimentos que podiam contribuir para a denominada globalização contra-hegemónica. O sistema social não é monolítico, a hegemonia nunca é total e completa, antes permite espaços para se contrariar o sistema, para lutar contra a corrente. Como refere Torres (2006) há espaços para uma educação popular que reflita o sonho possível de reinventar novas práticas que a tornem metodologicamente viável, necessária e urgente, através de uma relação entre teoria e prática dos indivíduos que não só vivendo as alegrias e tristezas das lutas quotidianas pela transformação social, são parte importante de um movimento social maior que configura a luta pela democracia social.

Touraine (2005) refere que contra o papel dominante do mercado, da concorrência e das coligações de interesses, surgiram diversos movimentos sociais que desafiam os mais importantes dirigentes da economia mundial, pois a economia em vez de estar ao serviço do progresso constitui uma construção ao serviço de grupos privilegiados em detrimento dos grupos sociais mais pobres. Urge a ação dos movimentos sociais que lutam por uma outra globalização que não favoreça os donos da riqueza e os detentores do poder em desfavor dos mais pobres, dos interesses locais, das minorias. Esses movimentos populares não têm como principal objetivo a transformação social ou as questões relativas às relações económicas, antes defendem a liberdade e a responsabilidade das pessoas ou grupos contra a lógica

impessoal do lucro e contra uma ordem estabelecida que decide sobre o que é normal ou anormal, permitido ou proibido.

Segundo Brandão (1999) os movimentos sociais populares buscam “soluções populares” (p.10) para os problemas da vida social, cabendo aos setores populares a identificação e problematização dos seus problemas o que exige pesquisa popular, construção de conhecimentos que vão permitir modificar as relações com o mundo. A educação popular é uma escola de aprendizagem informal para muita gente em que aprendem que participar não é impor, participar é expor-se e “o discurso teórico é produção quotidiana e a relação entre teoria e prática (...) é tensa, não é tranquila, nenhuma é primeiro que a outra. Ninguém é mais teórico ou é mais prático” (p. 12), pois todos os indivíduos que se envolvem em processo coletivos de transformação da sociedade precisam do discurso teórico e da dimensão prática (Brandão, 1999)

Perante as mudanças ocorridas no seio das sociedades têm emergido novos agentes e interlocutores no campo da sociedade civil que implementam ações e projetos de âmbito sociocultural e socioeducativo, muitos deles financiados pelo Estado. Pelo que, face a esta apreciável polissemia se torna hoje grosseiro um jogo de opostos do tipo: estado *versus* sociedade civil (Brandão (1985). Friedmann (1996) define sociedade civil como um contexto complexo onde interatuam múltiplas associações sendo que, uma parte delas, as que ficaram fora do alcance das economias do Estado e que têm a capacidade de agir de forma autónoma partilham o desejo de afirmação dos direitos particulares dos cidadãos, em determinadas comunidades políticas. Na sociedade civil, o papel dos movimentos sociais populares deve ser lutar contra a pobreza, pela inclusão política, promover o “self-empowerment coletivo” (p. 83) ajudando as pessoas a tornarem-se ativos, a procurar soluções cooperativas nas comunidades onde vivem. O exercício responsável da cidadania aprende-se à medida que as pessoas se envolvem nos processos educativos, descobrem novos horizontes, reivindicam os seus direitos. Contudo, se não houver um espaço político aberto que lhes permita agir como sujeitos políticos, a cidadania continuará a ser um poder meramente virtual. Na perspetiva da educação popular interpretada como uma educação ética e política, a aprendizagem da cidadania será uma parte integrante e inseparável da vida das pessoas porque está vinculada aos grandes problemas que afetam a sociedade, como seja a pobreza, a injustiça social, o acesso desigual aos bens básicos, a violência, o racismo, a discriminação, a intolerância.

A educação para uma cidadania ativa deve procurar romper com a indiferença, com o imobilismo, com os fatalismos, criando condições intelectuais, emotivas, novas atitudes para se encontrar soluções para os problemas identificados pelos grupos sociais. Uma educação capaz de identificar os conflitos e de os enfrentar, a partir de uma visão ética face a um horizonte de possibilidades e de ações. A aprendizagem da cidadania ativa implica um conjunto de componentes éticos que faz da participação um ato de assunção de responsabilidades individuais e coletivas, uma aprendizagem de responsabilidade para com o outro em que o protagonismo individual e coletivo são fatores determinantes para a construção de um projeto social (Magendzo, 2004).

Gadotti (2000) considera que os tempos da utopia da educação popular relativamente à conquista do Estado e à mudança radical da política económica e social deu lugar a uma educação popular fragmentada em milhares de pequenas experiências, muitas delas realizadas em parceria com movimentos sociais e partidos políticos que lutam contra a pobreza e procuram defender os direitos sociais dos grupos mais fragilizados da sociedade. Contudo, o contexto e a forma de fazer política ao estilo do populismo faz com que apareçam certos movimentos populares que agem de uma forma tutelada e controlada pelo Estado, com preocupações mais assistencialistas e menos apostados em educar as pessoas para o progresso do país (Freire e Nogueira, 1999). Ribeiro (2008) também considera que, no âmbito dos movimentos sociais populares, identificados como sujeitos políticos coletivos promotores de educação popular e protagonistas de projetos sociais e educacionais populares, há o perigo de certas iniciativas de educação popular serem cooptadas por partidos, pelo Estado ou outras organizações financiadoras que possam colocar em causa a autonomia dos próprios movimentos sociais populares. Lima (2007) refere que o Estado contratualiza a prestação de serviços do terceiro setor delegando politicamente parte das suas responsabilidades sociais, fazendo com que as Organizações Não Governamentais se tornem mais parte do Estado que da sociedade civil. No entanto, apesar do carácter funcional, instrumental e, muitas vezes, marcadamente assistencialista das Organizações da Sociedade Civil, algumas organizações comunitárias vão conseguindo interagir com movimentos sociais e vão resistindo ao processo de institucionalização e de normalização do terceiro setor.

Apesar dos erros e dos desacertos delineados sob a capa de práticas libertadoras não se pode dizer que está instalado na sociedade o sentido de derrota,

pois ainda não se perdeu o sentido de luta, nem a esperança. Continuam a surgir novos atores, novos agentes, novos movimentos sociais de setores acadêmicos, artísticos, intelectuais, religiosos, ambientalistas, defensores dos direitos humanos, dos movimentos cívicos e outros que representam novas forças no campo estético, ideológico, cultural e político (Nuñez, 2006). Os movimentos sociais capazes de desenvolver dinâmicas de desenvolvimento comunitário, associadas a projetos culturais e sociais em que as pessoas constituem os atores principais na valorização de saberes e na identificação das necessidades populares, constituem-se como espaços de emancipação social ao promoverem processos de reivindicação social e representarem em simultâneo uma "explosão de autonomia" (Canário, 2007, p. 17).

As organizações comunitárias são os espaços privilegiados de aprendizagem sobre os mais variados assuntos, são o lugar do trabalho solidário onde as pessoas aprendem a *praxis* de uma democracia real, o lugar onde aprendem a ouvir os outros, onde aprendem a tomar as decisões, a decidir em conjunto e a definir objetivos coletivos. Os movimentos sociais populares desempenham uma função formativa que confere sentido de identidade e de solidariedade de classe, o que poderá funcionar como uma estratégia de adquirir uma linguagem, uma identidade de resistência que rompa com a cultura do silêncio (Freire, 1999). Uma prática que se constitua como uma política cultural que valoriza os saberes minoritários, o saber que vem das próprias pessoas, dos grupos populares, que percebem que se pode aprender de várias formas, que se pode enriquecer o conhecimento no intercâmbio com os outros, que se pode ensinar e aprender com as outras pessoas (Corsani, 2006).

Arroyo (2009) considera que, tendo por referência a história dos movimentos de educação popular, se pode entender a evolução da educação popular, em termos da diversidade de ações coletivas, cada vez mais organizada em luta por outro projeto de sociedade, orientado pelos valores da igualdade na diversidade, equidade, justiça. Os tempos em que os destinatários da educação popular eram grupos sociais submissos aos mecanismos do poder político, económico e cultural, terão dado lugar a novos tempos em que há grupos populares que já tomaram consciência dos seus direitos. Passaram de destinatários a sujeitos coletivos responsáveis pelos processos de autoeducação e de organização da educação popular, em que são trabalhados os processos educativos na defesa dos direitos sociais. A educação popular constitui um novo paradigma educativo cuja ação se deverá dar no campo dos valores, uma ação poética por outro projeto de sociedade, legitimada em outros valores, na construção

de um futuro mais esperançoso

Segundo Eriksson e Forsberg (2010), a educação popular pode constituir-se como um ator de desenvolvimento em dois cenários:

1. Em contextos rurais, interligada com o movimento da aldeia, dominado por abordagens *bottom-up* e fortemente ligados ao trabalho voluntário realizado pelos próprios habitantes locais. Como um elemento ativo no movimento rural a educação popular desempenha um papel ativo para o desenvolvimento local que pode também ser interpretado como um processo de valorização da identidade local, em que os atores se esforçam para redefinir a comunidade como um valioso lugar para se viver, um processo de transformação que também está ligada à autoidentidade;
2. Em contexto urbano, dominado por abordagens de cima para baixo, em que a educação popular assume o papel de implementação e execução dos projetos financiados pelo governo e setor público, para os habitantes locais. Contrariamente aos resultados observados em meio rural, no contexto urbano a educação popular tem um papel de menor relevância. Nas áreas urbanas as pessoas têm outros tipos de problemas sociais, como exclusão social, desemprego, violência e outros componentes do bem-estar. São áreas de baixo *status* e têm sido objeto de muitas intervenções a fim de melhorar o ambiente ou as condições de vida dos seus habitantes. As intervenções foram implementadas por instituições oficiais com o objetivo de aliviar problemas como o desemprego e a segregação, problemas de ordem estrutural, realizadas de cima para baixo, definidas como intervenções locais. Estes projetos de intervenção de cima para baixo em que as organizações locais da sociedade civil têm um papel muito reduzido, pois não foram envolvidas no delineamento da intervenção, a ação não produziu resultados significativos porque as populações sentiam-se estigmatizadas. As intervenções não são baseados em necessidades locais definidos pelos próprios moradores.

Tomando por referência a Suécia, Eriksson e Forsberg referem a educação popular como uma forma de educação de adultos, não-formal, subsidiada pelo Estado e oferecida por escolas secundárias populares e associações de estudo, enfatizando a importância do envolvimento e participação das pessoas nos processos educativos. O financiamento do governo à educação popular é entendida como contribuição para a

democracia. Contudo, o papel da educação popular assume funções muito distintas consoante o palco da sua intervenção. No meio rural, a educação popular e o desenvolvimento local surgem como uma espécie de defesa por parte da comunidade local contra o despovoamento, a ameaça de encerramento de instituições. O objetivo era desenvolver projetos rurais concretos, de apoio ao comércio local e da indústria, para procurar preservar, estabelecer e desenvolver empresas públicas e privadas e, portanto, oportunidades de trabalho na comunidade local. Neste contexto, são as pessoas, as organizações locais, os próprios moradores que são ambos os principais atores do desenvolvimento local. Nos meios urbanos são geralmente as autoridades públicas que atuam e tomam a iniciativa. As autoridades públicas assumem o direito de definir os problemas e decidir sobre as soluções, falhando um aspeto fundamental da educação popular que é a cooperação, a participação de setores voluntários. A perspetiva de baixo para cima tem sido o princípio orientador de abordagem nas áreas rurais, enquanto as iniciativas adotadas nos meios urbanos são caracterizadas por uma ação desenvolvida de cima para baixo em que os moradores não estão envolvidos nos mesmos processos. No meio rural, as relações entre população, organizações locais, políticos e os funcionários públicos, são vistas, essencialmente, como positivas, pois as pessoas da comunidade sentem que as autoridades estão do seu lado. Em meio rural, os políticos, o setor público é considerado uma autoridade no sentido negativo, por representar algo que existe, mas é, no entanto, relativamente anónimo e carente de forma concreta. A educação popular em meio rural é dominada por uma perspetiva holística, em que muitas questões são atualizadas e reconhecidas como importantes em relação à comunidade local, como uma unidade coesa, o que não ocorre meio urbano, pois os problemas são percebidas e definidos por quem não é diretamente afetado.

2.3.2. Breve síntese da evolução do conceito de Educação de Adultos em Portugal

Parece consensual a importância atribuída à educação de adultos enquanto fenómeno social em evolução permanente, responsável pela evolução dinâmica das sociedades, na busca pelo desenvolvimento e bem-estar humano e social, o que exige uma participação articulada entre os seus agentes e atores e a visão prospetiva das políticas educativas (Arroteia, 2008). Portugal, a exemplo de outros países, registou uma evolução a nível concetual. Ao longo das décadas o seu campo de ação tem

ganho maior amplitude quer ao nível das práticas, englobando diversas modalidades (alfabetização, animação sociocultural, animação comunitária, desenvolvimento local, formação socioprofissional, educação e formação), quer ao nível da investigação.

O primeiro movimento de educação de adultos em Portugal terá surgido no ano de 1815, com a criação dos primeiros cursos de alfabetização para os indivíduos que estavam a cumprir o serviço militar. Anos mais tarde, a partir de 1848, terá surgido o primeiro movimento de educação popular destinado a adultos analfabetos. Nestas iniciativas houve envolvimento de grupos associativos e da igreja católica (Carvalho, 2001). Lima (2005) refere que muitas dessas associações estavam sob o controlo do Estado, que fiscalizava a sua ação.

Com a implementação da República, em 1910, reacenderam as preocupações face aos elevados níveis de analfabetismo das populações adultas, sendo criados cursos noturnos que acabaram por ter resultados pouco significativos (Nogueira, 1996). Este cenário do analfabetismo em Portugal ter-se-á agravado com o Estado Novo, a partir de 1926, cujas políticas educativas, ideologicamente fascizantes, estavam orientadas no sentido de privar as populações mais desfavorecidas de oportunidades de elevar os seus baixos níveis educativos e culturais (Melo e Benavente, 1978). A seguir à II Guerra Mundial houve um desenvolvimento mais significativo da educação de adultos em Portugal, muito por influência da UNESCO (Silva, 1990). Em Outubro de 1952 foi promulgado o Plano de Educação Popular que determinava a realização de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos, entre 1952 e 1956, dirigida sobretudo aos indivíduos das zonas rurais, com idades compreendidas entre os 14 e os 35 anos, no sentido de os adaptar à vida moderna. Contudo, os resultados voltaram a ser pouco significativos em termos de redução das taxas de analfabetismo, sobretudo devido às condições pedagógicas (Rosas, 1994). A Campanha Nacional de Educação de Adultos terá sido das poucas medidas inovadoras desenvolvidas pelo Estado Novo, ao nível da educação de adultos. Segundo Canário (2000), a expansão acelerada da educação de adultos, a partir da década de 50, foi acompanhada por um processo de “diferenciação e complexificação do próprio campo da educação de adultos” (p. 13), situado em três cenários distintos: a nível das práticas educativas; a nível das instituições implicadas; e por último a nível da criação da figura do educador de adultos.

Em 1971 foi criada a Direção Geral de Educação Permanente que delineou

um programa de educação de adultos integrando atividades de alfabetização e cursos supletivos de ensino primário para adultos, (CRSE, 1988). Canário (2000) distingue quatro âmbitos de educação de adultos que, desde a década de 70 até à atualidade, permitem balizar o campo das práticas de educação de adultos. Esses âmbitos correspondem à formação profissional contínua orientada para a qualificação e requalificação da mão-de-obra, alfabetização e o ensino recorrente que correspondem à articulação entre a educação de adultos e desenvolvimento local, a animação sociocultural considerada uma estratégia de intervenção social e educativa a favor de projetos de desenvolvimento em contextos socialmente mais desfavorecidos.

Com a revolução dos cravos, em 25 de Abril de 1974, opera-se uma verdadeira mudança social em que a educação de adultos, através da DGEP (Direção Geral de Educação Permanente, assume grande protagonismo apoiando iniciativas populares que decorriam por todo o país e promovendo a reorganização do sistema educativo face aos desafios colocados pela educação popular, enfatizando-se o combate ao analfabetismo (Nogueira, 1996). O protagonismo passou para as iniciativas locais de base, que sem uma orientação programática comum, agiram à margem das políticas públicas (Lima, 2005). As organizações populares desenvolveram um conjunto práticas de educação popular que visavam a criação de uma sociedade mais justa e democrática (Melo e Benavente, 1978).

Face ao problema dos baixos níveis educativos da população portuguesa e os altos índices de analfabetismo foi aprovado por unanimidade, em 1979, na Assembleia da República, um projeto denominado PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos). Esta medida representou a assunção do Estado pela responsabilidade de implementar as bases de uma política pública de educação de adultos (Lima, 2005). Esta medida histórica na evolução do conceito de educação de adultos em Portugal consagrava as orientações doutrinárias da UNESCO e parecia reunir todas as condições para o desenvolvimento de práticas inovadoras, no âmbito da educação permanente e da educação popular (Silva, 1990).

Em 1980, a Direcção-Geral de Educação Permanente foi substituída pela Direcção-Geral de Educação de Adultos sendo progressivamente construída uma rede pública de educação de adultos, a qual era praticamente inexistente até essa data, através da criação em todo o país das Coordenações Distritais e das Coordenações Concelhias de Educação de Adultos. O reconhecimento do papel fundamental da educação de adultos para a construção da cidadania democrática

contribuiria, certamente, para a transformação e afirmação pujante deste subsistema educativo como projeto político-educativo da maior atualidade no contexto social, económico e cultural de Portugal (Lima, 2007). Vivia-se um tempo privilegiado do Estado-Providência em que se registava um conjunto de iniciativas de educação de adultos que visavam a promoção da coesão social e da participação cívica e social, o reforço da democracia e a consolidação do Estado nação, através das ações de educação formal e não formal (Guimarães, 2011).

Durante esta década houve a esperança de que seria implementado e consolidado um sistema eficaz de educação de adultos em Portugal. Contudo, a tradução nacional de políticas neoliberais associadas com perspetivas tecnocráticas e racionais ultrapassou claramente a necessidade de investimento em educação. Como consequência, a educação de adultos tornou-se subjugada à educação formal e reduzida a um sistema de segunda oportunidade, focada no ensino recorrente, ao mesmo tempo que passou a ser orientada para a produção de capital humano e de mão-de-obra qualificada, principalmente devido ao impacto de programas de financiamento da CEE (Fragoso e Guimarães, 2010). Segundo os autores, esta década também foi marcada por várias iniciativas de desenvolvimento local, orientadas pela teoria e processos *bottom-up* da educação popular desencadeada principalmente por Associações Locais. O objetivo era transformar os atores sociais locais em agentes de desenvolvimento o que implicava uma forte ideologia de militância, na medida em que as atividades planificadas e organizadas de baixo para cima estavam enraizadas em setores populares da população.

O conceito de educação popular terá sido substituído por um “terceiro setor” composto por um alargado e heterogéneo número de Organizações da Sociedade Civil que não se constituíram como alternativa à educação popular, dado o nível de dependência económica em relação ao Estado que as situava mais próximo do Estado do que da sociedade civil. Daí as dificuldades em assumir a luta pela transformação social e pela assunção de projetos contra-hegemónicos de mudança radical (Lima, 2005). A partir de meados da década de 80 surgiram várias associações que embora realizando atividades de educação de adultos, na maioria das situações induzidas por organismos públicos, enquadradas em programas de financiamento de desenvolvimento rural, formação profissional, solidariedade social, raramente tinham como objetivo principal a educação popular (Lima, 2007).

Em Outubro de 1986, foi aprovado na Assembleia da República a Lei de

Bases do Sistema Educativo, o que constituiu um momento marcante na evolução do conceito de educação de adultos ao introduzir o ensino recorrente como uma modalidade especial de educação de adultos, num tempo em que se registava em Portugal uma mudança na área política e social, face à adesão à União Europeia (Canário, 2006). A educação recorrente poderia superar as necessidades e carências de formação de base ou completá-las, em alguns aspetos, de indivíduos que não tiveram oportunidades de se enquadrar no sistema de educação escolar (Arroteia, 2008).

De acordo com Silva e Rothes (1998), a LBSE passou a dar prioridade à formação como itinerário educativo específico associado ao trabalho e à formação profissional, sendo que o ensino recorrente visava dar uma segunda oportunidade às pessoas que nunca tinham tido acesso a estes níveis de ensino, na idade normal de formação. Em 1989 foi implementado pela rede pública de educação de adultos o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal, no sentido de promover a qualificação da mão-de-obra face à necessidade de modernização económica. Neste âmbito, expansão quantitativa das ações de educação de adultos acentuou a tendência para a escolarização obrigatória de adultos.

O ensino recorrente e a formação profissional foram dimensões emblemáticas da política de educação de adultos, na década de 90. O ensino recorrente consistia numa segunda oportunidade de aprendizagem, facultada a um público em que predominavam jovens que não haviam tido sucesso escolar. Contudo, esta modalidade de educação, demasiado subjugada ao sistema de educação regular, nunca foi capaz de articular com a educação extraescolar, com a educação popular ou com as diferentes formas de associativismo local (Lima, 2007).

O ensino recorrente foi uma estratégia educacional abrangente para toda a educação pós-obrigatória ou pós- básica, que constituiu uma proposta pragmática da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) destinada a garantir a articulação entre perfis educacionais, habilidades e competências, exigidas no mercado de trabalho para aumentar o ganho económico, a nível individual e social (Milana, 2012). A competição no mercado de trabalho fez com que as empresas mais inovadoras estivessem a construir novos tipos de vantagens competitivas estabelecendo a ligação entre conhecimentos e mercado. A expressão «pensar global e agir localmente» ter-se á transformado na expressão “captar o conhecimento e recursos locais e agir globalmente” (Trigo, 2007, p. 63).

Estas novas orientações de políticas de educação de adultos em Portugal terão sido um retrocesso na evolução do conceito em Portugal que adquiriu um estatuto de minoridade comparativamente com o sistema escolar (Lima, 1996). O conceito de educação de adultos, conotado com o conceito de educação permanente, sofreu uma evolução negativa como consequência das políticas de marginalização da educação de adultos, que transformou este subsistema educativo numa concepção de ensino escolarizado de segunda oportunidade (Finger, 2005).

O desinvestimento do Estado na educação de adultos pode ser devida a várias razões, contudo a principal razão será a ideologia dominante entre os formuladores das políticas educativas, cujo pensamento tecnocrático é orientado por uma mistura de tradições populistas e políticas conservadoras, o que justificará o facto das políticas públicas atribuírem menor importância aos programas de educação de adultos que à educação formal, por ser destinada a uma população mais pobre, politicamente sub-representada e também por esta modalidade educativa não oferecer, na maioria dos casos, credenciação académica de prestígio. Por outro lado, o impacto das ações de educação de adultos em termos de visibilidade social e a relação entre programas de educação de adultos e mercado de trabalho são temas de debate e de controvérsia entre os políticos, de que resulta o desinvestimento neste subsistema educativo (Torres, 2003).

Entretanto, nos inícios da década de 90, enquanto a taxa média de analfabetismo registava os valores mais elevados da União Europeia (Canário, 2000), a Direcção-Geral de Extensão Educativa era extinta e toda a coordenação da rede pública de educação de adultos passava a depender do Departamento de Educação Básica, mais particularmente do Núcleo de Ensino Recorrente e Educação Extraescolar. Estas medidas políticas refletiam a total dependência da educação de adultos ao paradigma escolar e a concretização da fragmentação institucional da educação de adultos (Lima, 2005). Face às exigências económica e sociais impostas pela integração na União Europeia e pelos desafios da sociedade atual, emergiu o conceito de formação ao longo da vida que se tornou um tema prioritário no campo da educação (Barroso, 2003). Perdeu-se a dimensão mais global de educação de adultos, operou-se um retrocesso no conceito de educação de adultos que se viu mais restringido ao ensino recorrente e à instrumentalização das práticas educativas baseadas numa ideologia neoliberal. (Lima, 2005).

Também o trabalho realizado ao nível do desenvolvimento local foi afetado

face à mudança nas políticas de financiamentos concedidos pela União Europeia, de que resultou a extinção de algumas Organizações da Sociedade Civil (OSC), sobretudo as que perseguiram objetivos de emancipação radical e transformação social, através da educação de adultos. Outras mantiveram-se e adaptaram-se às orientações estabelecida tanto pela UE como pelo Estado Português (Fragoso e Guimarães, 2010). Estas OSC revelavam uma preocupação progressiva com as interconexões entre a educação e trabalho ao longo de eixos estabelecidos pela educação, cidadania e competitividade, quando a questão da cidadania democrática reemergia de forma contraditória, num contexto caracterizado pelo aumento das desigualdades e da exclusão social (Afonso e Antunes, 2001).

Barreto (2002) considera que surgiram muitas formas de associativismo, algumas foram criadas aquando da integração de Portugal na União Europeia face a um novo contexto social, económico e cultural, respondendo a novas exigências e a novos desafios, enquanto outras organizações de cariz popular ficaram ultrapassadas, perderam o sentido e as oportunidades de intervenção, acabando por se manterem a um nível meramente simbólico. Também Fragoso (2012) considera que nos anos 80 e 90 houve uma enorme expansão e notoriedade do desenvolvimento local em Portugal, devido à ação de muitas associações locais, públicas e/ou privadas que, de norte a sul do país, desenvolveram numerosos projetos de forma consistente e holística, envolvendo largas franjas da população

Em 1997, dois meses após a V CONFITEIA realizada em Hamburgo, foi nomeado pelo Estado um Grupo de Trabalho para a elaboração de um documento estratégico de desenvolvimento da educação de adultos em Portugal, de que resultou um relatório denominado “Uma Aposta Educativa na Participação de Todos” (Melo, 2006, p. 442). Decorrente deste Documento a expressão Educação de Adultos foi substituída por Educação e Formação de Adultos.

De acordo com Silva e Rothes (1998), este Documento apesar de ser uma tentativa de recuperar o conceito, conforme as propostas emanadas da Conferência de Hamburgo, não constituiu uma prioridade política para o governo. No entanto, conferiu algum destaque à educação de adultos devido aos debates que o Documento originou, sobretudo pela ênfase na revalorização da relação entre educação e cidadania e à importância atribuída à aprendizagem ao longo da vida. Também Melo (2006) considera que o Documento operou mudanças significativas ao nível das políticas de educação de adultos, de que é exemplo a intenção de se criar uma Agência

Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Neste sentido, foi constituído um Grupo de Missão que deveria lançar o Projeto de Sociedade S@ber Mais e preparar a criação da futura ANEFA.

Em Setembro de 1999 foi criada a ANEFA, uma Agência com autonomia jurídica e sob superintendência conjunta dos Ministérios da Educação e Trabalho e da Solidariedade. Esta articulação entre educação e formação refletia a intencionalidade de interligação entre dois campos de práticas, até aí pouco comunicantes (Ávila, 2005). Neste novo cenário educativo ocorreu uma rutura entre as conceções emancipatórias e de educação crítica e os modos de pensar e agir em educação de adultos, enquanto modalidade educativa sob responsabilidade do Estado, passando esta tarefa a ser da responsabilidade de empresas, de outras instituições formadoras e do próprio indivíduo, um sujeito aprendente preocupado com a aquisição, reconhecimento e certificação das suas competências (Guimarães, 2011).

A ANEFA, não cumprindo com os objetivos que haviam sido delineados na proposta inicial, nos documentos estratégicos, adotou uma lógica política que subordinava a educação de adultos à condição de instrumento do mercado e da economia, criando os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) destinados a adultos com idade igual ou superior a dezoito anos e cujo modelo assentava na organização de módulos de competências, através do qual se reconheciam e validavam as competências previamente adquiridas (Melo, 2006). Lima (2005), defende um paradigma de educação e formação livre e democrático, indispensável ao desenvolvimento humano e social e à modernização económica, mas insubmissível a uma lógica política educativa de gestão dos recursos humanos, feita de “esquemas reducionistas de subordinação e adaptação aos imperativos da modernização económica, da competitividade e da empregabilidade” (p. 56).

De acordo com Nico et al (2013), independentemente das várias leituras de ordem político ideológica, das discussões científicas e dos fóruns de reflexão, a ANEFA com a sua ação concreta face à realidade social e educativa realizou “ (...) uma das mais significativas alterações políticas, pedagógicas e sociais, no âmbito de todo o contexto da qualificação das pessoas adultas” (p. 119)

Em 2001 foram criados os Centros de Reconhecimento, Validação e Creditação de Competências (RVCC) que conferiam às pessoas adultas uma certificação escolar equivalente ao 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico. A organização

dos cursos EFA e dos centros de RVCC representava uma abertura à sociedade civil para o desenvolvimento da educação de adultos (Ávila, 2005). Um dos aspetos inovadores na criação e divulgação dos centros RVCC foi a informalidade da comunicação que privilegiou a informação *face to face* entre agentes educativos, comunidade local, os potenciais sujeitos das ações de educação e formação (Nico et al, 2013). Estas ações foram desenvolvidas por várias entidades formadoras acreditadas, nomeadamente, Escolas, organizações empresariais, associações de âmbito local ou regional, OSC e outros parceiros sociais (GEPE, 2007).

Face ao desenvolvimento histórico do conceito, a expressão educação de adultos não se limitava a modalidades exclusivamente de educação formal ou não formal, mas, sobretudo a espaços e a tempos de aprendizagem relacionados com o trabalho e o emprego (Canelas, 2010). O crescimento exponencial de atividades de formação e de oferta formativa constituiu um vertente fundamental da autonomia da educação de adultos relativamente aos tradicionais sistemas escolares (Canário, 2000). Deste modo, deveriam ser potencializados todos os recursos existentes localmente, cabendo às estruturas regionais, às associações da sociedade civil e às instituições regionais, a responsabilidade de responder a esta tendência da procura formativa da aprendizagem ao longo da vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2000).

A União Europeia sublinhou o papel da educação e formação para tornar os trabalhadores mais produtivos e para a criação de parcerias entre instituições públicas e privadas. Estas duas abordagens políticas distintas terão influenciado a evolução da educação de adultos em Portugal. As organizações da sociedade civil (OSC) terão ficado reféns de um conjunto de procedimentos técnicos impostos pela EU que terão dificultado a ação das OSC, impedindo a adoção de medidas inovadoras e alternativas para promover a emancipação social (Fragoso e Guimarães, 2010). Sendo que, as OSC poderiam ter um papel significativo a desempenhar na redistribuição das responsabilidades de educação e formação na medida em que, através das várias estratégias adotadas, podiam potenciar os efeitos formadores das situações de trabalho (Imagínario, 2007)

As OSC, denominados “terceiro setor”, por estarem situadas entre o Estado (primeiro setor) e o Mercado (segundo setor), representam a dimensão mais dinâmica da sociedade civil concebendo-a como um todo homogéneo, não tendo em conta a sua estratificação social e a sua condição no campo das lutas sociais, a partir de

interesses divergentes (Lima, 2007). Segundo o autor, especificamente em Portugal, o terceiro setor era caracterizado pela ausência de uma cultura de cidadania e pela tradicional dependência do Estado, assumindo um papel colaborativo, funcional e instrumental, próprio do paradigma assistencialista. Contudo, há OSC que resistem criativamente ao processo de institucionalização e de normalização assumindo a sua parte nas responsabilidades sociais, adotando posições de contestação e desenvolvendo projetos contra-hegemónicos.

Em 2002 a ANEFA foi extinta, sendo os seus serviços integrados numa nova Direcção-Geral da Educação Vocacional inserida apenas na estrutura do Ministério da Educação que continuou a prosseguir os objetivos de qualificação de recursos humanos, qualificação ao longo da vida, formação vocacional. Canário (2000) refere que a aprendizagem ao longo da vida orientada para a produtividade, para a competitividade e para o crescimento, constitui uma proposta muito pouco realista face aos problemas sociais, face à inexistência de uma relação direta e linear entre a formação e o emprego. O autor insiste na ideia de que constitui um autêntico mito considerar a formação como uma resposta para os problemas decorrentes da desestabilização económica, desemprego e exclusão social. Também Lima (2005) considera que insistir na modernização económica de Portugal assente na formação profissional de ativos constitui um paradoxo, porque o problema não reside na questão da qualificação de recursos humanos. Não é só uma questão de formação vocacional, de reconversão profissional, o principal problema parece estar relacionado com a “debilidade da formação de base da maioria da população adulta” (p. 34).

A educação e formação ao organizar-se adotando a racionalidade económica do mercado, vai envolver os indivíduos que estão em idade ativa ignorando todos os que já passaram esta fase da vida, os indivíduos na 3ª terceira idade ou próximo dela, os reformados e os indivíduos na idade melhor (Canário, 2000). A insistência nesta visão funcionalista e instrumental da educação e formação, indiferente à maioria da população adulta já excluída cultural e economicamente do mercado de aprendizagem, vai promover a exclusão cultural dos indivíduos que não estão no mercado de trabalho, privando-os do direito à educação e à cultura como se não fossem cidadãos de pleno direito, de ter acesso à promoção cultural, social e cívica conforme preconizava o movimento de educação permanente (Lima, 2005).

Canário (2000) propõe um novo sentido para o conceito de educação e

formação que implica repensar as finalidades dos processos educativos, que implica repensar a articulação entre o mundo do trabalho e o mundo do lazer, uma educação centrada no desenvolvimento de valores que estão muito para além da competição e do lucro. Um paradigma de educação e formação capaz de recriar “novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar” (p. 94), numa sociedade educativa em que os indivíduos aprendam a construir um melhor futuro individual e coletivo. Finger (2005) denomina esta modalidade educativa de “privatização da aprendizagem” (p. 26), dado que aprender é uma responsabilidade das pessoas e não uma necessidade da sociedade em abstrato. Esta modalidade educativa visa objetivos individuais quer em termos de autorrealização quer em termos de competências de sobrevivência, face à complexidade da vida em sociedade. Neste modelo de inspiração neoliberal, a ênfase colocada na aprendizagem é estratégica, pois o Estado ao desresponsabilizar-se transfere a responsabilidade da formação para o próprio indivíduo.

Imagínario (2007) considera que a educação e formação, ao conferir a oportunidade de escolha por parte de cada adulto relativamente ao seu percurso educativo e formativo constituíu uma modalidade educativa válida e legítima, por aproximar a oferta formativa da procura. A educação e formação iria garantir uma maior personalização e flexibilização dos percursos formativos desde que existissem estruturas personalizadas, que proporcionassem a organização desses percursos, de uma forma articulada e coerente. Para além desta crença na capacidade dos sujeitos escolherem os seus percursos educativos, a educação e formação assenta numa crença profunda no mercado ao defender que é num ambiente concorrencial que surgem as ofertas formativas, enquanto o Estado favorece o funcionamento desse mercado educativo (Roths, 2012).

Esta reconfiguração do conceito de educação de adultos a favor do conceito de educação e formação desvincula o Estado e transforma este subsistema educativo numa atividade privada, um negócio lucrativo. A aprendizagem individual dirigida aos indivíduos que buscam novas competências com vista à empregabilidade constitui a perspetiva dominante da educação e formação de adultos, contudo a competitividade poderá conduzir a uma cidadania fragmentada, incompatível com a ideologia da educação de adultos, democrática, solidária, crítica, comprometida com a justiça social (Lima, 2005)

Apesar das várias críticas à educação e formação, esta modalidade educativa contribuiu para a criação de políticas específicas de educação de adultos que

reforçaram a ideia de que se aprende em toda a extensão da vida do indivíduo. De acordo com esta nova perspectiva de educação e formação de adultos é a pessoa que deve ser a responsável pelo seu próprio percurso de aprendizagem. Para se cumprir os desafios da competitividade e da aprendizagem ao longo da vida será determinante não só a motivação, como a posse de recursos e a existência de programas e espaços de educação e formação que permitam a aquisição de competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e profissional. Isso implica que este modelo de educação de adultos assente numa estratégia centrada na procura em substituição do anterior modelo, centrado na oferta de oportunidades educativas por parte do Estado (Guimarães, 2011). Numa economia de elevada competitividade, o papel das pessoas assume novos protagonismos, pois são valorizadas em função das suas capacidades de criar, mobilizar conhecimentos, talentos, recursos, que passam a ser as suas principais ferramentas para o trabalho e para a vida (Trigo, 2007). Considerando que o paradigma educação e formação é um processo holístico que integra aspetos intelectuais, comportamentais, afetivos e que se articula com os sentidos que as aprendizagens têm para as pessoas, esta modalidade educativa constitui um processo dinâmico, integrativo, contínuo, que vai contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos adultos (Imagínario, 2007)

Em 2006 o governo português lançou a iniciativa “Novas Oportunidades” cuja prioridade política continuava a ser a qualificação, a formação de base de pessoas em idade ativa, para gerar as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal, à modernização da economia, assumindo a elevação dos níveis de educação e qualificação de base da população, enquanto estratégia para a modernização da economia rumo à sociedade do conhecimento (GEPE, 2007). Estas ações consagravam o êxito das inovações anteriores desenvolvidas numa base experimental, desde o ano 2000, em que se defendia o reforço da oferta de formação de adultos de dupla certificação, ao nível do 9º e 12º ano (Melo, 2006).

Nico et al (2013) atribui o êxito das ações de educação e formação à crescente popularidade que esta política de educação de adultos agregou junto da população portuguesa, beneficiando da diversidade de estratégias de que é exemplo as modalidades de itinerância dos centros RVCC. Após 2006, os Centros RVCC foram sujeitos a profundas alterações a nível organizacional e de gestão, face aos novos objetivos e princípios definidos pelo programa INO que determinou a nova designação de Centros Novas Oportunidades (CNOs). Conforme os autores, a rede

Novas Oportunidades ficou caracterizada pelo seu alargamento a escolas públicas, básicas e secundárias quando no modelo anterior a rede inicial de Centros RVCC era, na sua maioria, baseada nas OSC. Rothés (2012) refere que o papel dos CNOs, enquanto plataformas decisivas para o acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos adultos, foi uma iniciativa política educativa cujos méritos ficaram evidenciados nos resultados da avaliação externa realizado por uma equipa de investigação da Universidade Católica Portuguesa coordenada pelo Eng. Roberto Carneiro.

O programa Iniciativa Novas Oportunidades atribuiu um alento à política pública de educação e formação de adultos. Este programa volta a enfatizar o imperativo da modernização da economia portuguesa, procurando integrar também estratégias que combatessem a exclusão social e as crescentes desigualdades sociais. Com um historial de alternância entre valorização e desvalorização do conceito de educação de adultos em Portugal, o Programa Iniciativas Novas Oportunidades (INO) melhorou as capacidades de resposta das estruturas do sistema de educação e formação de adultos. Terá sido durante esta fase que a certificação de competências, o alargamento da oferta pública, a adesão das pessoas e a consequente elevação dos níveis de qualificação atingiram o seu auge. Parecia assistir-se a um novo (re) investimento do Estado que assumia novos protagonismos ao conferir à educação e formação um papel de maior relevância nas políticas educativas, no sentido do direito à educação e à (re) valorização de novas aprendizagens (Távora et al, 2012).

Para Capucha (2010) a Iniciativa Novas Oportunidades foi um dos principais programas com a marca de justiça social e de política social ativa desde sempre executados em Portugal, e um dos mais destacados nas últimas décadas na União Europeia e na OCDE. Um dos fatores que contribuiu para o sucesso do programa foi a participação das instituições de educação e formação (escolas públicas e privadas, centros de formação, empresas de formação, associações empresariais e outras entidades), que se revelaram inovadoras, flexíveis e de qualidade, cumprindo uma função de cidadania ativa ao contribuir, através da formação, para a mudança de comportamentos e atitudes, melhorando competências humanas e sociais, formando para a inclusão e para a responsabilidade, enquanto pessoas ativas e responsáveis.

Capucha considera que a INO constituiu um movimento social que mudou a face do país, devido a:

- Uma percepção cada vez mais aguda, por parte das pessoas, da importância das qualificações para a sua vida pessoal, o seu estatuto social e a sua carreira profissional;
- Há hoje uma consciência acrescida do valor dos diplomas escolares e profissionais o que incentiva a procura;
- A oferta das medidas de educação e formação tornou-se visível e acessível alimentando a convicção de que a oportunidade para aprender e progredir existe;
- Coragem demonstrada pelas pessoas para iniciar o processo;
- O governo assumiu o ensino vocacional e a educação de adultos como uma verdadeira prioridade política e passou das palavras aos atos, assumindo essas políticas ao mais alto nível;
- As famílias ganharam não apenas com a valorização dos adultos, mas também com o exemplo que deram aos filhos relativamente à importância da escola ou a capacidade adquirida de acompanhar os estudos dos mais novos;
- As empresas que investiram na INO têm agora à disposição mais trabalhadores qualificados dispostos a aprender, mais confiantes. São a base para melhorar a competitividade e a condição para a criação de riqueza;
- Os trabalhadores sentem-se mais preparados para enfrentar as mutações no mercado de trabalho e reconhecem ter alargado o leque das oportunidades que podem vir a aproveitar.

As INO ao incluir políticas sectoriais dirigidas a certos grupos sociais que pareciam necessitar de intervenções específicas terão promovido as igualdades de oportunidades de acesso e sucesso educativo. O que terá contribuído para a construção da cidadania que ocorre inicialmente em função do binómio político e identitário, mas vai sendo alterada à medida que se desenvolvem outros processos históricos, económicos e sociais, e de democratização política e cultural (Afonso e Lucio-Villega, 2007).

Em 2007 foi criada a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) em substituição da Direcção-Geral de Formação Vocacional. Durante este período, aumentou o número de Cursos de Educação e Formação de Adultos e a rede dos Centros Novas Oportunidades. A expansão da rede de Centros Novas Oportunidades

conheceu um novo impulso no ano de 2008, no âmbito da promoção da Iniciativa Novas Oportunidades (Melo, 2010).

Em 2011, após as eleições antecipadas, o novo Governo (PSD/CDS) proferiu variadas acusações de facilitismo no que se referia à obtenção de certificados nos CNOs, para além de referir que a massificação observada na adesão ao programa INO era uma forma de propaganda política utilizada pelo anterior Governo PS, o que colocou a ANQ e o programa INO no centro de uma batalha política. Indiferente aos resultados positivos do programa INO o Ministério da Educação, sob a tutela do ministro Nuno Crato, procedeu a uma avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades de que resultou o encerramento dos Centros Novas Oportunidades. A estratégia do Estado parece residir na reestruturação completa do Programa INO por considerar que não teve efeitos práticos, em termos de empregabilidade. Atualmente, parece estar a desenvolver o Programa Vida Ativa que visa promover o acesso dos indivíduos desempregados à formação profissional com base em formações modulares certificadas. Face ao período incerto que se vive, relativamente ao futuro da educação e formação em Portugal, o Estado parecer estar a transformar os antigos CNOS em Centros Nacionais de Qualificação e Ensino Profissional (Távora et al, 2012).

As políticas de educação de adultos em Portugal são uma construção socio histórica desde sempre marcadas por diferentes conceções político-ideológicas, e por modos diferenciados de entender as práticas educativas com as pessoas adultas. Rothes (2012) considera que há quatro correntes político-ideológicas:

1. A corrente educativa conservadora estabelece para a educação o papel de promotora da cultura, da valorização dos valores e dos saberes educativos e culturais e atribui também uma função importante ao mercado e às empresas, na definição das necessidades e interesses educativos. A formação deve ser colocada ao serviço da promoção da competitividade económica e da reprodução social;
2. A corrente político-liberal considera que as pessoas são conscientes das suas necessidades de formação e que a educação de adultos deve privilegiar a resposta a estas necessidades individuais. Esta corrente acredita fortemente no papel do mercado concorrencial capaz de responder à procura de formação. Aceitam o papel do Estado no apoio às pessoas mais desfavorecidas, através de mecanismos e financiamento;

3. A corrente reformista defende que o indivíduo é condicionado pela estrutura social, pelo que os seus interesses podem não se manifestar em termos de procura formativa. Cabe ao Estado o papel na afirmação social da educação de adultos, no quadro das políticas sociais públicas;
4. A corrente radical defende o combate às desigualdades sociais e sublinha a importância da mudança social no sentido de combater as injustiças decorrentes da sociedade capitalista. Nesta linha, a educação de adultos considera que a emancipação humana e a conscientização são processos indissociáveis da luta contra a injustiça social e a favor de uma sociedade democrática, justa e igualitária.

Relativamente às diferentes correntes e concepções político-educativas, Rothes considera que há posições divergentes porque são plurais os modos de interpretar o conceito de educação de adultos, a interrupção do modelo de Educação Permanente, a crise do Estado Providência, a desregulação do mercado de trabalho, os dilemas colocados pela economia e pela sociedade do conhecimento. É por isso que hoje, como sempre, se torna difícil refletir sobre os desafios que atravessam a educação de adultos na sociedade portuguesa contemporânea. "Os nossos olhares sobre o presente e o futuro da educação de adultos são indissociáveis das posturas que assumimos face às mudanças, às tendências e aos desafios que marcam a fase atual da modernidade" (Rothes, 2012, p. 145. Nico et al (2013), referem que se vive um "terceiro momento da recente história da Educação e Formação de Adultos (...) com contornos ainda pouco definidos" (p. 29), mas que após o país ultrapassar esta crise profunda, se voltará a equacionar o futuro da educação e formação de adultos em Portugal. "Esperemos que a evolução seja para frente e não para trás" (p. 30).

A construção de uma sociedade sustentável, democrática, responsável nas dimensões: ambiental, económica e a social, de forma indissociável, em que as pessoas tenham uma vida digna, com paz, saúde, educação, emprego, deve assentar no desenvolvimento de uma verdadeira cultura de construção de conhecimentos em que o sistema educativo, o mundo do trabalho, os contextos organizacionais e a sociedade no seu todo desempenham um papel imprescindível. A redistribuição e partilha de responsabilidades ao nível coletivo entre as várias instituições, agentes, populações, Estado, parecem exigir um longo caminho a percorrer (Imagário, 2007).

A evolução do conceito de educação de adultos em Portugal tem estado sujeita aos vários momentos histórico-político sociais afastando-se, cada vez mais, da sua raiz original de matriz humanista. Parece manter-se a ideia expressa por Licínio Lima (2005, 2007) de que a falta de afirmação social da educação de adultos em Portugal parece refletir a desarticulação entre este subsistema educativo e as esferas políticas e de intervenção cívica, o que se torna paradoxal num país que continua a apresentar baixos níveis educativos a nível da população adulta, novas formas de discriminação e exclusão social que vem gerando uma “cidadania de segunda classe” (p.43). A viabilidade da educação de adultos em Portugal não pode depender de estratégias extensionistas, conduzidas por vanguardas tecnocráticas. O desenvolvimento da educação de adultos em Portugal terá de assentar numa retaguarda educativa constituída por uma população com uma boa formação de base, promotora do desenvolvimento humano e construtora de métodos e técnicas próprias da educação popular (Lima, 2005).

2.4. Campos da Educação de Adultos

Os campos da educação têm enfrentado importantes desafios face à necessidade de responder à motivação das pessoas para continuarem a construir conhecimentos ao longo da vida, dado que a necessidade e a vontade de aprender são características específicas de todos os seres humanos, em todas as fases da vida. Com o objetivo de promover o desenvolvimento humano, a educação de adultos realiza um conjunto de práticas educativas organizadas e sistemáticas vinculadas aos interesses e necessidades das pessoas e grupos. A educação de adultos representa um subsistema educativo que integra diferentes modalidades educativas: alfabetização, animação sociocultural, educação comunitária, entendidas na dupla perspetiva da valorização pessoal das pessoas adultas e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política, tendo em vista a humanização do indivíduo e a construção de uma sociedade democrática e independente.

Tomando por referência a teoria de Paulo Freire sobre educação de adultos, as diferentes modalidades educativas visam desenvolver um processo interativo de construção de aprendizagens que respeitem interesses, motivações, experiências das pessoas adultas. Neste sentido, a educação de adultos deve constituir uma oferta educativa, institucional, intencional e sistemática que transforme os sujeitos em

protagonistas do seu próprio desenvolvimento através de uma participação livre, responsável e autónoma.

Como refere Canário (2000) o objetivo da educação de adultos é promover a organização de atividades que criem situações educativas adequadas às pessoas e contextos onde se integram, realizando ações que valorizem os saberes locais, as tradições, os costumes, o património oral, o que poderá ser determinante para que muitas dessas pessoas, sobretudo de zonas mais desfavorecidas recuperem a sua historicidade da qual foram desapropriados. Partindo do pressuposto de que a educação de adultos engloba todas as experiências e situações que permitem o enriquecimento individual e coletivo, o desenvolvimento da autonomia, a reformulação de valores, atitudes, conceitos, hábitos, e não somente a aquisição de conhecimentos, compreende vários campos de ação educativa, cujo objetivo é possibilitar que as pessoas estejam envolvidas num processo constante de atualização e aprendizagem permanente.

Num programa de educação de adultos, a alfabetização constitui uma parte importante do processo educativo ao permitir criar, entre as pessoas, um sistema novo de interação, de significação de símbolos, gestos, cujo resultado deverá ser a transformação, a mudança pessoal e coletiva, realizada através do diálogo. A alfabetização é um processo acelerador de aprendizagem da leitura e da escrita, é uma fase inicial de um processo educativo a que se deve seguir uma fase mais avançada de educação de adultos, onde devem ser oferecidas outras possibilidades de comunicação, de acesso à cultura, de formação, de desenvolvimento do sentido de participação e de consciência crítica (Brandão, 2010).

2.4.1. A problemática do analfabetismo e a alfabetização de adultos

2.4.1.1. A problemática do analfabetismo

É impossível negar a natureza política do processo educativo, é impossível negar que os problemas educativos não respeitam exclusivamente a questões de ordem didático-pedagógica, mas antes a questões de ordem política (Freire, 1999). É impossível ignorar o número de pessoas que continua a não conseguir participar na vida social e política da comunidade onde está inserida (Esteves, 1995). É impossível negar o número de pessoas que não adquiriram as ferramentas

necessárias para lutar pelos seus direitos de cidadania ativa (Canário, 2000).

O analfabetismo se não for combatido acentuará ainda mais as injustas relações assimétricas de poder que caracterizam as democracias contemporâneas, ao incapacitar as pessoas analfabetas para tomarem decisões por si mesmos, ou de participarem do processo político. O analfabetismo não é meramente a incapacidade de saber ler e escrever, é também um indicador cultural para nomear formas de diferença dentro da lógica da teoria da privação cultural (Freire e Macedo, 1994)

O analfabetismo não é um problema residual passível de ser resolvido através de ações pontuais, é um problema grave, complexo, que exige políticas públicas educativas bem coordenadas e articuladas num programa integrado de desenvolvimento social e económico, capaz de intervir em contextos onde os analfabetos adultos são a expressão da pobreza, da miséria, frutos de uma estrutura social injusta que lhes nega os direitos de cidadania e os exclui da participação a nível económico, político, cultural. Uma política de erradicação do analfabetismo, vinculada a um projeto político-económico, que supere as causas sociais que produzem e mantêm o analfabetismo, constituiria uma importante estratégia para a conquista da cidadania de segmentos populacionais marginalizados da vida social, cultural, política e económica. Assim, estes grupos da população poderiam dar uma importante contribuição para o desenvolvimento nacional, a partir da colaboração e da participação ativa na economia e no destino do país (Gadotti e Romão, 2000). O combate ao analfabetismo requer uma intervenção articulada com políticas intersectoriais, até porque não seria realista podendo até ser abuso demagógico, no campo da política, esperar que a alfabetização, por si só, pudesse mudar a vida de alguém (Torres, 2010).

O conceito de analfabetismo está associado à ideia do indivíduo que não consegue ler e compreender um texto simples nem escrever de maneira inteligível o que quer comunicar. Para Moraes (2013) ser analfabeto é não possuir um nível mínimo de habilidades que lhe permita satisfazer três condições:

1. Compreensão do princípio alfabético relativo à correspondência entre fonemas e grafemas. Assegurar a compreensão do princípio alfabético é a primeira das três condições sequenciais devendo cada uma ser cumprida. Trata-se de um “processo em cascata” (p. 67);
2. A segunda condição é aprender a decodificar e recodificar, adquirindo progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e o

domínio do procedimento de decodificação. Além da aprendizagem explícita das regras do código há uma aprendizagem implícita, não consciente, realizada durante a prática da leitura;

3. A terceira condição é a constituição do léxico mental ortográfico. É o conjunto das representações mentais estruturadas da ortografia das palavras que se conhece da língua. A automatização da identificação das palavras escritas é importante, porque liberta recursos linguísticos e cognitivos para as operações de análise sintática e de integração semântica que fazem parte dos processos de compreensão dos textos.

Os adultos analfabetos não se ressentem somente das limitações objetivas com que se defrontam, por não saber ler nem escrever que as impede de desenvolver outras atividades e de ter acesso a outros níveis de participação ativa na sociedade. Também são vítimas de rótulos pejorativos e de desqualificação simbólica pela sociedade que considera a alfabetização um dos pilares da cultura contemporânea, pela grande importância que assume para os indivíduos e para a comunidade (Galvão e Di Pierro, 2010).

A definição sobre analfabetismo, apesar da sua complexidade, parece ainda imprecisa porque não considera a ação do indivíduo sobre o contexto que a cerca, não explica porque nem todos os sujeitos reagem da mesma forma nesta situação, ainda que saibamos que os sujeitos possuem um aparelho psíquico pensante e porque a palavra “analfabeto” reflete pejorativamente as pessoas que não dominam a leitura e a escrita. Nesta definição de analfabetismo há posições ideológicas, económicas e sociais, e apesar de o termo começar a adquirir novos usos e a invadir novos campos, a ambiguidade principal continua sendo a sua própria representação concetual ou seja o entendimento do que efetivamente signifique analfabetismo (Torres 1995).

Como salienta Pinto (1997) o adulto analfabeto não o é voluntariamente, não é o culpado da sua ignorância, não se fez analfabeto, mas foi feito como tal pela sociedade face às suas condições de existência. As pessoas analfabetas, jovens, mulheres e homens são cidadãos ativos cujo estado de ignorância relativa ao qual se encontram constitui um índice social, que revela as condições exteriores das suas existências e os efeitos dessas circunstâncias. Não são indivíduos preguiçosos, nem rebeldes face à sociedade, são indivíduos com diferentes experiências de vida,

portadores de ideias, dotados de capacidade intelectual que se revela espontaneamente nas conversas informais, na sua cultura, no seu património oral.

Na maioria das situações, o analfabeto é oriundo do campo, nascido numa família pobre cuja subsistência necessitou da sua mão-de-obra. O trabalho precoce nas lides do campo, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural impediram ou limitaram os estudos dessa pessoa na infância (Galvão e Di Pierro, 2010). Em pequenas comunidades rurais onde exista um significativo índice de analfabetismo há, por vezes, indivíduos que sobressaem que dão forma expressa ao pensamento comum e, nalguns casos, tornam-se líderes, apesar de analfabetos (Moura, 1979).

Para a situação de analfabetismo nas pessoas adultas há vários fatores que contribuem ainda mais para perpetuar o analfabetismo sendo que um deles será a pobreza, contudo não se pode afirmar que todos os pobres são analfabetos. Esteves (1996) refere que pode constatar-se, mesmo sem recorrer às estatísticas, que o analfabetismo sob todas as suas formas é particularmente frequente em certos grupos: jovens que deixaram a escola por insucesso ou abandono, adultos desempregados ou com emprego precário, minorias étnicas ou culturais, populações mais desfavorecidas que vivem na periferia das grandes cidades.

Gadotti (2008) considera que o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta, é a negação de um direito fundamental decorrente de um conjunto de problemas sociais: educação, emprego, saúde, alimentação, habitação. Quando as políticas sociais e educativas vão bem, não há analfabetismo, o que significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais, será preciso que sejam acompanhados de outras políticas sociais. Para Freire (1990) o analfabetismo não é um problema estritamente linguístico, nem exclusivamente pedagógico ou metodológico, mas um problema político, em que o analfabeto é vítima de uma realidade social injusta onde lhe foi negado o direito à alfabetização.

Ao longo da evolução do conceito de educação de adultos sabemos que, sobretudo antes do 25 de Abril, o analfabetismo era um problema grave. Quarenta anos depois esta problemática continua a ser preocupante e com significado real no atual contexto social e educativo.

2.4.1.2. O analfabetismo em Portugal

Em Portugal, o analfabetismo continua a ser encarado apenas na perspetiva mais tradicional da pessoa adulta que não sabe ler nem escrever. Ramos (1988) refere que nos finais do século XIX os algarvios, homens dos campos, representavam a taxa mais elevada de analfabetos em Portugal. Em 1878, 79,4% dos portugueses maiores de 6 anos residindo no continente eram analfabetos. Cem anos depois, em 1978, a taxa de analfabetismo seria reduzida a cerca de 17%. De acordo com o autor, o analfabetismo tinha-se tornado atributo de uma situação de miséria moral, como uma das manifestações de ordem social em que as pessoas eram desconsideradas pelas suas «qualidades negativas» de não saber ler nem escrever.

No período da I República, contrariamente ao que seria expectável, face às promessas de um poder político iluminado que queria combater situações de injustiça social e dar oportunidades de elevarem os seus níveis educativos, o combate ao analfabetismo foi um fracasso (Nóvoa, 1988). Talvez, porque o analfabetismo não era sentida como um problema nem pelas pessoas por não as incapacitar para a vida e para o trabalho. Além disso, o analfabetismo era tão elevado que se perpetuava a si próprio (Ramos, 1998).

Candeias e Simões (1999) referem que nos primeiros 60 anos do século XX a taxa de analfabetismo decresceu significativamente, sobretudo no período do Estado Novo. O governo de Salazar terá tomado consciência da elevadíssima taxa de analfabetismo, sobretudo no período após a II Guerra Mundial (Guinote, 2006). A abertura económica ao exterior, a adesão à Organização para a Cooperação Económica Europeia, fizeram com que o Estado comesse a preocupar-se com a alfabetização da mão-de-obra indiferenciada tendo em conta o processo de desenvolvimento industrial (Amaral, 1998).

Na década de 60, o peso social e económico do analfabetismo nas zonas rurais do interior do país, onde a cultura oral ainda predomina, não terá sido tão intenso como nos meios urbanos e industrializados. O próprio desenvolvimento económico das regiões e a produtividade agrícola eram fatores determinantes no combate ao analfabetismo entre as populações. A comparação das taxas de analfabetismo por região permite estabelecer a relação entre o analfabetismo e o

desenvolvimento económico das regiões. Por outro lado, pode afirmar-se que as elevadas taxas de analfabetismo da população mais idosa eram resultantes da política conservadora da sociedade portuguesa no período do Estado Novo, e das assimetrias regionais provocadas pelo desigual desenvolvimento económica das regiões. A permanência de elevadas taxas de analfabetismo também entre certos grupos etários da população em idade ativa explica-se, em parte, pela ausência de um desenvolvimento económico e social das regiões mais pobres (Esteves, 1996).

No início da década de 70, devido a problemas de exclusão escolar e social, discriminação, insucesso escolar, a taxa de analfabetismo registava valores aproximada aos de 25% (Souto, 2009). A partir de 25 de Abril de 74, com a institucionalização da democracia assistiu-se a um forte movimento de iniciativas locais de base que desenvolveram um conjunto de iniciativas de combate ao analfabetismo (Melo e Benavente, 1978; Lima, 2005).

Foi neste período pós 25 de Abril que surgiu na literatura nacional a proposta de Paulo Freire sobre alfabetização de jovens e adultos, o que terá fornecido um modelo apto para uma educação revolucionária em Portugal no combate ao analfabetismo (Stoer, 2008). Até à instauração do regime democrático em Portugal, a educação de adultos ocupava um lugar marginal no sistema educativo face à estratégia de sucessivos governos optarem por direccionar os recursos em favor da educação fundamental de crianças e adolescentes, ignorando as populações adultas. O ensino de pessoas adultas nos cursos de alfabetização seguia as mesmas linhas pedagógicas que o ensino de crianças no nível primário: os mesmos métodos sintéticos, as mesmas técnicas, os mesmos materiais, que não levava em consideração a condição do adulto educando, ignorando as suas experiências, motivações, necessidades e interesses e nada fazendo para fortalecer a sua autoestima, a sua autoimagem, frequentemente fragilizada pela sua condição social (Melo e Benavente, 1978).

Depois do 25 de Abril, a partir da Direção Geral de Educação Permanente e, depois com a Direção Geral de Educação de adultos, na década de 80, desenvolveu-se uma aposta na formação de educadores/formadores de adultos, relativamente à Alfabetização com base na teoria do conhecimento de Paulo Freire, o que conferia uma nova perspetiva sobre o conceito de alfabetização no âmbito da rede pública de educação de adultos em Portugal. Contudo, no início da década de 80 em Portugal, registava-se uma taxa de analfabetismo exageradamente alta em comparação com

os outros países europeus, cerca de milhão e meio de pessoas adultas (20,6%), não sabia ler nem escrever (Silva, 1990).

No início da década de 90 a taxa de analfabetismo reduziu para 12%, sendo que os resultados mais expressivos diziam respeito à população feminina nos níveis etários mais elevados e nas regiões rurais do interior (Esteves, 1996). Esta redução na taxa de analfabetismo deveu-se mais aos processos demográficos de substituição de gerações e a uma maior escolarização média dos mais jovens, que propriamente aos programas de alfabetização desenvolvidos pela rede pública de educação de adultos (Silva, 1990). Contudo, o PNEBA, apesar de não ter correspondido às expectativas criadas, representou quer no domínio da concretização dos programas regionais integrados quer em áreas de discriminação sociocultural, um papel de combate ao analfabetismo (Canário, 1999).

Em 2001, conforme os dados do Instituto Nacional de Estatística, registava-se em Portugal uma taxa de 9,2% de analfabetismos correspondente a cerca de 800 mil pessoas analfabetas, das quais as mulheres constituíam o dobro (11,5%) do número de analfabetos masculinos (6,3%), o que traduzia um vergonhoso último lugar do “ranking” dos países alfabetizados. Nos censos de 2011, relativamente ao nível de instrução, os dados apontavam para que cerca de 21% de mulheres não possuíam qualquer nível de ensino contra 17% de homens que se encontravam nessa mesma situação (INE, 2011).

Segundo Lima (2007), a geografia portuguesa do analfabetismo da população adulta está relacionado com a vida e o contexto socioeconómico e cultural das pessoas. A assimetria da média das taxas de analfabetismo, em termos geográficos, sociais, etários, de género, deve-se a que há zonas do interior do país com médias muito elevadas de analfabetismo. Este fenómeno ganha maior amplitude se for encarado, não apenas do ponto de vista das qualificações escolares formais, mas sim na perspetiva das capacidades reais de um número significativo da população adulta poder exercer as competências básicas de leitura e escrita para interpretar a realidade do mundo que as rodeia. De acordo com o autor, o problema do analfabetismo constitui um fenómeno muito silenciado parecendo ter sido uma questão abandonada por parte do Estado e das políticas públicas. Em Portugal são cada vez mais raras as iniciativas de combate ao analfabetismo em zonas rurais do interior, apoiadas por políticas públicas de educação de adultos, o que parece refletir o total desinvestimento educativo e abandono das pessoas idosas e inativas.

Segundo Canário (2000), o fenómeno do analfabetismo apresenta duas características essenciais:

1. É um fenómeno seletivo dado que o mapa da pobreza e da exclusão social parece coincidir com o mapa do analfabetismo e com a ausência de projetos de desenvolvimento local;
2. É um fenómeno mutante na medida em que motiva novas formas de analfabetismo que afetam pessoas e grupos escolarizados, que manifestam dificuldades de processamento de comunicação escrita.

Ávila (2005) discorda de classificações apoiadas em dicotomias rígidas como é o caso da oposição entre pessoas analfabetas e alfabetizadas, pois seja qual for o sistema de classificação utilizado, as dicotomias são sempre bastante redutoras. Independentemente dos vários entendimentos, parece inequívoca a importância do domínio das práticas de leitura e escrita na vida social contemporânea face a uma sociedade, em que o conhecimento e a informação se tornou vital e estruturante da vida em comunidade. Antes da escrita não havia palavras, nem sílabas, nem frases, mas apenas usos da linguagem, pelo que o uso da escrita introduziu uma distância entre o sujeito falante e a sua linguagem, dando-lhe os meios para dominar simbolicamente o que até aí apenas dominava de forma prática: a linguagem, o tempo e o espaço.

Em oposição ao conceito de analfabetismo coloca-se o conceito de alfabetização que Melo (2007) define como uma aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, que se constitui como uma ferramenta de participação social e política, e não como um fim em si, uma técnica de ligar letras.

2.4.1.3. A alfabetização de adultos como processo de desenvolvimento humano.

Alfabetização é um conceito social cuja definição evoluiu ao longo dos tempos, na maioria das vezes, como resposta a profundas transformações na natureza da economia mundial e na organização e sectorização do trabalho (OCDE, 1994). Para Candeias (2001) uma das definições possíveis de alfabetização é: "Tipo de relação funcional com a leitura e, por vezes, com a escrita, frequentemente de origem voluntária, geralmente, esparsa, superficial e informal, mas podendo atingir

níveis de intensidade muito desiguais (p. 31).

No domínio da educação de adultos, a alfabetização é um processo amplo e complexo que implica não só capacidade intelectual, mas também diferentes fatores de ordem social, emocional, físico e psicológico. Como refere Pinto (1997), para se desenvolver um programa de alfabetização tem que se considerar à partida o facto real, concreto, existencial que é a pessoa analfabeta. A leitura e a escrita são necessidades de carácter individual e social, mas também dois dos recursos a que a pessoa recorre para a execução de tarefas de trabalho que não podem ser feitas sem esse domínio da língua. Poder-se-ia então dizer que é o tipo de trabalho e as condições de vida que alfabetiza ou “analfabetiza” a pessoa, segundo se exija dela conhecimento das letras ou se a dispense de as conhecer. Torres (2010) refere que a alfabetização tem repercussões sobre a saúde mental e psicológica das pessoas. A investigação neurológica indica que as pessoas que cultivam uma mente ativa envelhecem melhor e estão menos expostas a enfermidades

Para Freire (1999) um programa de alfabetização deve fazer parte de um projeto político que garanta o direito de cada pessoa a afirmar-se, a ter uma atitude mais crítica, mais participativa na realidade em que vive. A alfabetização é uma conceção pedagógica que vê a educação como um mecanismo de transformação social, como parte de um processo de formação do cidadão crítico e participativo (Leite, 2010). A alfabetização constitui um processo que deve conduzir o educando ao domínio do código escrito, à aprendizagem da linguagem escrita que não é o mesmo que dominar a linguagem oral. A aprendizagem da leitura estabelece uma relação entre os significados relativos à riqueza vocabular do educando e os significantes que constituem a expressão escrita, a transcrição do que foi expresso oralmente (Smith, 1990).

Segundo Canário (2000) um programa de alfabetização deve respeitar os seguintes princípios:

- O princípio da funcionalidade em que se reconhece o papel da alfabetização não como um finalidade em si mesma mas como forma de promover uma maior equidade social;
- O princípio da valorização da participação dos adultos educandos nos programas de alfabetização no sentido de cada educando ser sujeito e não objeto do próprio processo formativo;

- O princípio da integração dos programas de alfabetização no quadro das políticas de desenvolvimento regional o que supõe uma perspectiva ecológica que tenha em conta as especificidades dos contextos e dos públicos destinatários;
- O princípio da diversificação que exige o reconhecimento de que não há um único modelo de alfabetização sendo que a diferentes contextos corresponderão diferentes abordagens e metodologias de ação educativa. Com efeito, a execução prática de um programa de alfabetização de pessoas adultas ocorre num espaço ocupado por uma comunidade de aprendentes com experiências culturais ricas e diversificadas, diferentes enquanto indivíduos, mas com a mesma génese histórico-cultural, sujeitos portadores e produtores de cultura. É um espaço de transmissão de cultura, de construção de conhecimentos, de questionamento, de socialização, de envolvimento pessoal, de ensino e aprendizagem.

A decisão de alfabetizar uma parcela da população jovem, adulta e/ou idosa é sempre um desafio nos aspetos pedagógicos, políticos, sociais, uma vez que as pessoas não foram apenas destituídas do direito de ler e escrever, mas foram também impedidas de ver satisfeitos outros direitos sociais que fazem da pessoa comum, uma participante na vida da comunidade. Através da alfabetização as pessoas precisam conhecer melhor o que já conhecem a partir da sua experiência prática, para conhecer bem o que ainda não conhecem. A alfabetização é um processo de aprendizagem que ajuda as pessoas a interpretar situações, a compreender a sua relação com os objetos e com o mundo, a refletir sobre a realidade em que vive (Freire, 1991).

Paulo Freire (1991) enfatiza a ideia de que a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra, a leitura do mundo é determinante para a importância do ato de ler e escrever. Esta é a tese central da teoria do pensamento de Paulo Freire que entende a alfabetização como ato de conhecimento, ato político e criador que parte do contexto para o texto, que parte das palavras do universo vocabular das pessoas, da sua realidade, resultado da experiência, imbuídas de significado para serem decodificadas e reescritas.

No processo de alfabetização de pessoas adultas há uma relação recíproca entre quem aprende ensina e quem ensina aprende. Não há educadores puros, nem

educandos puros, de um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina, de lado a lado se aprende (Brandão, 2010). Um programa de alfabetização deve ser capaz de valorizar as experiências dos adultos analfabetos recorrendo a modos alternativos de produção e validação dos saberes, deve ser organizado de forma a regenerar o saber popular presente no senso comum e, em segundo lugar, reconstruir a linguagem da alfabetização de maneira a que ela possa acolher e valorizar os saberes das pessoas analfabetas (Canário 2000).

Para que os adultos educandos sejam desafiados para experiências intelectuais estimulantes e socialmente relevantes é fundamental que o educador tenha liberdade e autoridade, que seja assumida de forma imparcial, que seja autêntico, empático, dê a sua opinião, aponte saídas sem indicar o caminho e evite as conclusões, por forma a criar as melhores condições para produção e troca de conhecimentos e saberes (Freire, 1997). A prática educativa, caracterizada pela práxis que se origina na relação dialógica em que as vozes dos educandos são valorizadas e inseridas de forma construtiva e crítica no processo de ensino/aprendizagem, proporciona-lhes a construção de novas formas de perceber, ser, conhecer, pensar e agir, para construir novos significados e resolver as situações problemáticas com que se confrontam (Mayo, 2004).

Para Freire (1998) a alfabetização enquanto processo de preparação do sujeito para aprender é, antes de mais, uma aprendizagem crítica, criadora e recriadora, que envolve o sujeito que aprende numa reflexão crítica sobre acontecimentos de ordem social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, vai conduzir à curiosidade pela leitura de textos ou pela discussão de temas que a sua curiosidade e experiência intelectual lhe sugerem. Ler é procurar compreender o que foi lido tornando-se uma operação difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê se não se assume diante do texto como sujeito da curiosidade, de ensaiar a experiência criativa em torno da compreensão que será tanto mais profunda conforme o aprendiz seja capaz de associar os conceitos emergentes das experiências que resultam das vivências do quotidiano. Esta percepção das coisas, a compreensão da situação do educando no mundo não acontece de forma imediata, tem de ser trabalhada porque ninguém aprende a ler se não exercitar a leitura, ninguém aprende a escrever se não realizar diversos exercícios de escrita, há uma relação de causalidade recíproca, ler e escrever para melhor saber ler e escrever (Sim-Sim, 2006). Por isso a alfabetização é

um processo de trabalho paciente, árduo, persistente, compensador e desafiador.

Lucio-Villegas e Fragoso (2001), na esfera da concepção libertadora de Paulo Freire, defendem uma perspectiva de alfabetização crítica que, ao reunir os sentidos coletivo, dialógico e transformador, se constitua como um instrumento para construção de saberes contra-hegemônicos. Um programa de alfabetização que parta das necessidades das pessoas para construir conhecimento de forma coletiva permite contribuir para a transformação da realidade, “o próprio ato de conhecimento é já em si um ato de transformação do mundo” (p.75). Este processo visa criar novos pressupostos contra-hegemônicos apostados em valorizar as histórias pessoais e coletivas que apontem para um outro desenvolvimento alternativo, que conduza a sociedade por vias diferentes do paradigma de desenvolvimento dominante centrado em políticas de ideologia neoliberal.

Gramsci (1979), em meados do século XX, atribuía à alfabetização um significado ideológico que deveria estar vinculado à luta política e cultural pela linguagem e pela experiência. A alfabetização deveria estar historicamente vinculada à construção de conhecimentos, à aprendizagem da leitura e escrita, mas também à luta política e cultural pela linguagem e pela experiência. Ideologicamente a alfabetização era uma construção social que devia estar baseada num projeto ético e político, a favor da vida e da liberdade humana.

Sobre Gramsci, Freire e Macedo (1994) referem que o teórico social italiano considerava a alfabetização como um referente crítico para o desenvolvimento de formas de educação contra-hegemônica, no sentido de criar uma sociedade de intelectuais capazes de criar as condições necessárias para formar uma sociedade democrática, tornando as pessoas letradas para dar-lhes voz, tanto para dar forma à própria sociedade quanto para governá-la.

Freire e Macedo (1994) referem que linguagem e poder estão interligados nas possibilidades de transformação social. A linguagem é o “verdadeiro recheio da cultura” (p. 8), tem um papel ativo na construção de experiências e na organização e legitimação das práticas sociais. A linguagem tanto pode ter um papel hegemônico como contra-hegemônico, podendo servir de instrumento tanto ao serviço dos grupos mais desfavorecidos como dos grupos dominantes na sociedade. Nas instituições educativas, a construção de significados é muitas vezes estruturada mediante uma gramática social dominante que determina o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. A alfabetização crítica para a leitura do mundo e da

palavra é um instrumento importante para a compreensão mais profunda de que o conhecimento é uma ato relacional que não se produz unicamente a partir das instituições, dos especialistas, dos educadores, mas também das vozes, das histórias e dos significados que são parte da vida dos educandos, da sua identidade individual e social.

Numa alfabetização crítica, a escrita não se limita a registrar a palavra suscetível de ser transformada, identificada, permite também o seu domínio simbólico e reflexivo. Contudo, enquanto a linguagem oral é aprendida de forma natural e espontânea, a aprendizagem da escrita enquanto codificação da linguagem oral, requer ensino, pois dificilmente é adquirida de forma espontânea. Neste processo de alfabetização, escrita e leitura articulam-se de forma indiferenciada tornando-se instrumentos de ação que permitem ao indivíduo não só gerir situações complexas, como construir aprendizagens que se tornam fundamentais na preparação e na reflexão sobre a ação (Ávila, 2005).

Num programa de alfabetização, o processo ensino/aprendizagem envolve sujeitos diferentes, cada um com a sua identidade, com as suas motivações e interesses em permanente interação o que pode constituir uma tarefa difícil para quem, numa relação horizontal, procura atingir objetivos comuns e não comuns. De acordo com Tardif e Lessard (2005), uma sessão de alfabetização com pessoas adultas pode ser caracterizada por vários fenómenos:

- Multiplicidade que é a possibilidade de ocorrerem vários acontecimentos durante a sessão de alfabetização;
- Imediaticidade significa que os acontecimentos ocorrem sem previsão e sem se fazer anunciar necessitando de estratégias imediatas, capacidade de reflexão na ação por parte do educador;
- Rapidez caracteriza o desenvolvimento próprio dos acontecimentos, a sua sucessão e cadência. Essa rapidez de acontecimentos exige atenção constante sobre as tarefas e exige que o educador seja capaz de “ler” a situação;
- Imprevisibilidade significa que os acontecimentos podem surgir de uma forma imprevista, inesperada, surpreendente;
- Visibilidade exprime o facto de uma sessão ser uma atividade coletiva, desenvolvida na presença de todos os elementos do curso que são simultaneamente participantes, em que o educador não oculta nada aos

educandos, tudo o que faz é objeto de interpretação por parte de cada um dos participantes e, por outro lado, as interações entre todos os elementos assumem um aspeto coletivo, social, mesmo quando elas são individualizadas;

- Historicidade significa que as interações acontecem num determinado tempo, diariamente, semanalmente, mensalmente, anualmente, dentro do qual os acontecimentos adquirem um sentido que pode condicionar as ações seguintes;
- A Adequabilidade das temáticas apresentadas e dos conteúdos apreendidos podem condicionar ou motivar as aprendizagens seguintes.

Na perspetiva de quem organiza um processo de alfabetização há questões de ordem didática que são importantes, nomeadamente como alfabetizar, que conteúdos selecionar e que materiais utilizar. Todas estas questões se prendem com os métodos de alfabetização entendidos como caminhos a seguir para a construção das aprendizagens. As teorias educacionais e os métodos de alfabetização ensinados nas escolas e institutos de formação de professores nem sempre respondem às questões que a prática coloca. Por vezes, o senso comum e a necessidade imediata de resolver os problemas da prática diária leva os educadores a valorizar mais a sua experiência de ensino e a aproveitar o conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização para criarem o seu próprio caminho, dando lugar à criatividade e à inovação (Carvalho, 2005).

2.4.1.4. Alfabetização, uma questão de teoria em educação de adultos

Um dos grandes esforços na promoção da alfabetização de pessoas adultas tem estado centrado nas opções teórico-metodológicas que promovam o desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação. Também na educação de adultos, a história da alfabetização está ligada à evolução dos métodos de ensino da leitura e escrita.

Na Antiguidade, o único método existente era o da soletração também denominado alfabético e consistia na aprendizagem das 24 letras do alfabeto grego em que se decorava os nomes das letras por ordem alfabética para depois associar o

valor sonoro, antes memorizado, à escrita das letras. A seguir, sucedia-se a leitura e escrita das sílabas e depois, os monossílabos, os dissílabos, trissílabos e assim sucessivamente (Mendonça, 2009). O método der soletração aplicado desde a antiguidade clássica até ao séc. XIX, em vários países do mundo, era característico de um tempo em que a maior parte da população era analfabeta.

Em oposição ao método de soletração surgiram, durante a idade Média, dois novos métodos sintéticos: o método fónico e o método fónico novíssimo. O método fónico surgiu para evitar o inconveniente da falta de correspondência entre o nome e o valor das letras que passaram a designar-se pelo seu valor fonético aproximado. No método fónico a atenção de quem aprende é orientada para a dimensão sonora da língua, ou seja, para o facto de que as palavras são formadas por sons denominados fonemas representados na escrita pelas letras do alfabeto. Esta evolução fundamenta-se no princípio de que para ler não é preciso conhecer as letras, mas apenas o som que elas representam. Porém, em geral, a aprendizagem das letras continuava a fazer-se por ordem alfabética (Carvalho, 2005).

Relativamente ao método fónico novíssimo, também denominado silábico, surgiu em França como forma de superar as dificuldades do método anterior. É um método fónico como o anterior mas difere na ordem de apresentação das letras e das suas combinações. Abandona-se a fastidiosa aprendizagem de todo o alfabeto, para dar lugar à aprendizagem monográfica de cada uma das letras cuja ordem de apresentação de cada letra depende da sua importância e da sua complexidade. Primeiro ensina-se o nome das vogais, depois o nome das consoantes e em seguida, são apresentadas as famílias silábicas por ela compostas. A estratégia era associar consoante e vogal para formar uma sílaba e unir as sílabas para compor as palavras. Ao contrário do fónico, neste método a sílaba é apresentada pronta sem se explicitar a articulação das consoantes com as vogais. Na sequência, ensinam-se as palavras compostas por essas sílabas e outras já estudadas. Apesar de este método ter sido considerado uma evolução no sentido da graduação das dificuldades de ensino da leitura, mantêm as características metodológicas dos métodos sintéticos, por definir que a aprendizagem deve partir dos elementos mais simples, as letras ou sílabas, passando depois às palavras e, por fim à frase. Este método representou um grande passo sobretudo do ponto de vista da graduação de dificuldades. Ainda hoje é usado em muitas escolas do 1º ciclo do ensino básico (Mendonça, 2009). O método fónico novíssimo sofreu uma evolução acelerada em virtude dos avanços da investigação na

área da Psicologia e da Linguística tornando-se cada vez mais próximo do método analítico-sintético (Carvalho, 2005).

Em oposição aos métodos sintéticos surgiram várias propostas que defendiam a aprendizagem da leitura a partir de palavras ou frases que fossem do conhecimento do indivíduo, provocando maior motivação e ludicidade na aprendizagem, pois a aprendizagem a partir de letras ou sílabas isoladas de um contexto não têm significado lógico, dificultam a percepção por serem elementos abstratos (Mendonça, 2009). Os métodos globais têm como princípio conhecer e respeitar as necessidades e interesses de quem aprende para, a partir da sua realidade, estabelecer uma relação entre a vida social e a aprendizagem. É o aprender fazendo através da aplicação de métodos ativos. Os métodos globais são aqueles em que, para a aprendizagem da leitura, se parte da palavra ou da frase consideradas como um todo, sem descer sistematicamente à análise dos seus elementos fonéticos. Na iniciação da leitura pelos métodos globais é princípio fundamental dar a ler frases cujo sentido se compreenda antecipadamente (Carvalho, 2005).

De acordo com Gonçalves (1967), o método global na sua marcha sincrético-analítico-sintética tem bases psicopedagógicas dado que ao iniciar-se a partir da palavra ou da frase sugerida pelo educando, vai representar uma vivência, um pensamento ou um desejo. A memória passa a ser auxiliada pela intuição, isto é, pela intervenção dos sentidos e o interesse dos educandos é vivo e apaixonante porque as palavras não são abstrações como as letras ou as sílabas, antes tomam a sua verdadeira proporção de ideias expressas que evocam objetos, personagens e realidades do próprio conhecimento. Contrariamente aos métodos sintéticos, nos métodos globais a alfabetização deve começar-se por unidades amplas como textos ou frases para chegar ao nível da letra e de som, sem perder o sentido ao texto original e ao seu significado (Carvalho, 2005).

Durante décadas discutiu-se quais os métodos que seriam mais eficientes, se os sintéticos que partem da letra para chegar à palavra ou os analíticos também denominados globais que têm como ponto de partida unidades maiores. Como via alternativa e como reação contra o que alguns autores consideraram excesso de globalismo, surgiu o método analítico-sintético que tenta combinar aspetos de ambas as abordagens teóricas. Esta proposta mista que sintetiza as matrizes metodológicas dos métodos sintéticos e globais, largamente aplicado nas escolas portuguesas, consta de uma série de decomposições e recomposições tomando como ponto de

partida a palavra ou a frase. Este método utiliza simultaneamente a análise e a síntese, é uma mistura do método global (analítico) e do método silábico (sintético), sem privilegiar um ou outro. Tem a vantagem de partir do conhecido (a palavra ou a frase) para o desconhecido (a letra), do concreto para o abstrato (Carvalho, 2005). A principal diferença dos métodos globais é que neste método apenas se desce à decomposição das palavras depois dos aprendentes já conhecerem globalmente um grande número delas, enquanto no método analítico-sintético a decomposição faz-se à medida que cada palavra ou frase é apresentada (Gonçalves, 1967).

Em Portugal, observava-se entre os professores primários/ 1º ciclo do ensino básico uma certa divisão, entre os que preferiam os métodos globais e os adeptos dos métodos sintéticos. Com o surgimento do método analítico-sintético que faz a articulação entre os dois métodos por permitir a simultaneidade entre a análise e a síntese, houve uma adesão significativa de professores a este método. Este método reúne cada vez mais adeptos dado que é mais eficiente seguir uma marcha analítico-sintética e sintético-analítica até porque dificilmente se encontrará educadores que usem métodos puros (Marcelino 2008).

No Brasil, na década de 60, Paulo Freire construiu uma teoria para a alfabetização de jovens e adultos que partia da utilização de temas significativos, que denominou de “temas geradores” de aprendizagem, relativos a aspetos da vida quotidiana dos educandos. (Freire, 1999). A aprendizagem ocorre de maneira satisfatória e natural porque a discussão é gerada a partir de temas do conhecimento e do interesse dos educandos. Para Paulo Freire (1987, 1990, 1999) a sua proposta de alfabetização constitui uma teoria de conhecimento que tem como princípio base o educando e o seu mundo concreto. Para Freire toda a ação educativa é um ato político, é problematizadora, dialógica e dialética, dado que ao dialogar e problematizar em conjunto, em comunhão, educandos e educador aprendem juntos, e desenvolvem uma relação pedagógica em que a educação é vista como prática de liberdade. A ação educativa deve levar os indivíduos a tomar consciência da sua situação e da crença na possibilidade de contribuírem para a mudança da realidade em que vivem. Esta teoria está subordinada a dois princípios fundamentais, a *politicidade* e a *dialogicidade*:

- O princípio da *politicidade* é tornar a ação educativa num processo intencional de formação cidadã do educando no sentido de se tornar mais crítico, mais dialogante, capaz de superar as “situações-limites”. Por meio da alfabetização, os sujeitos são confrontados com situações próprias da sua

realidade e são desafiados a decodificar o código escrito para que, através de um olhar crítico e de um pensamento reflexivo, aprendam a escrever a palavra e a ler o mundo;

- Relativamente à *dialogicidade*, Paulo Freire defende que é através do diálogo que se enriquece a relação pedagógica e se proporciona entre educandos, e entre educandos e educador, a possibilidade de se desvelar a realidade e promover o debate e a construção de conhecimentos, no sentido da mudança social. Para Freire o dado fundamental das relações de todas as coisas no Mundo é o diálogo, as trocas entre o indivíduo e a natureza que são originalmente regidas pelo diálogo, sentimento do amor tornado ação (Brandão, 2010). O diálogo é uma exigência existencial que promove a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido (Gadotti, 1996). O início da relação dialógica dá-se no momento da busca do conteúdo programático relacionado com o universo dos educandos, conjunto dos temas geradores do conteúdo que por ser dialógica já é problematizadora, o que permite o desenvolvimento da consciência crítica. Na relação dialógica da ação os sujeitos encontram-se para transformar o mundo (Freire, 1999).

De acordo com Freire (1987, 1990, 1999) a execução prática da sua Teoria do conhecimento deve ser realizada em cinco fases.

1. A primeira fase corresponde ao levantamento do universo vocabular dos educandos. É um momento fundamental para o conhecimento recíproco entre educador e educandos. Nesta fase o educador deve investigar os modos de vida da comunidade onde vai realizara sua ação, conhecer problemas e necessidades, identificar os líderes, estabelecer proximidade com a linguagem, com os falares típicos do povo, com a sua cultura, património oral, para depois poder selecionar palavras e temas relativas às experiências de vida comunitária. O *Universo Temático* resume o marco referencial e operativo a nível socio-político-económico e cultural que engloba os conhecimentos da realidade concreta das pessoas com quem se trabalha. Resume o conjunto de situações que envolve as pessoas ao nível dos aspetos sociais, políticos, económicos, culturais, âmbito histórico, geográfico e a percepção que as pessoas têm relativamente a todos esses aspetos, bem como as suas aspirações, atitudes, valores, costumes. A Investigação do Universo

Temático compreende dois grandes grupos de informação que, ainda que intrinsecamente relacionados, podem ser analisados separadamente, a informação geral objetiva e a informação geral subjetiva. A informação geral objetiva compreende dados locais sobre as atividades produtivas preponderantes na comunidade (cultivos, captura de espécies marinhas, indústrias, serviços,...), graus de produtividade, formas de comercialização e consumo, dados sobre a ocupação das pessoas, condições de trabalho, instrumentos de trabalho, saúde, participação em atividades culturais, grau de participação na resolução de problemas da comunidade, formas de associação. A informação geral subjetiva compreende a recolha de dados sobre aspetos da problemática global da comunidade segundo o que cada pessoa pensa que afeta a maioria das pessoas, temas que gostariam de discutir, aprender ou informar-se, assuntos que gostariam de debater com outras pessoas, problemas concretos que na sua opinião exigem ações organizadas. Importa ainda recolher dados sobre problemas relacionados com a qualidade de vida como saúde, transportes, eletricidade, água, ambiente. Esta Investigação permitirá uma hierarquização por ordem decrescente de frequências das principais áreas problemáticas. Esta fase investigativa por parte do educador não se deve limitar à simples recolha de dados, mas à sua análise crítica e capacidade de diagnóstico. Esta integração na vida da comunidade vai ajudar o educador a definir estratégias de intervenção educativa que visem a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada. O Universo temático constitui um todo do qual se podem destacar as situações mais significativas que se podem agrupar em *temas geradores* (a partir da investigação temática). Assim o Universo temático é o resultado de uma análise do conhecimento da realidade social, realidade económica, realidade política, realidade cultural, capacidade para descobrir os dados da sua realidade que podem ser úteis para programar atividades que gerem processos de *mudança* na Comunidade;

2. A segunda fase denominada *Tematização* consiste na identificação dos temas chave que corresponde à seleção dos temas geradores e palavras geradoras sobre as quais se devem centrar as ações educativas. A seleção dos temas geradores deve estar relacionada com aspetos sociais e culturais da comunidade. Devem ter uma significação relevante para as pessoas. Através

do tema gerador geral é possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm da sua própria realidade podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente. A seleção dos temas geradores é a delimitação rigorosa do que é conhecer o que está intimamente relacionado com o conteúdo programático da educação que se deseja realizar. Os temas geradores derivam de vários elementos como cultura e identidade nacional, cultura e saúde, cultura e gastronomia, cultura e utensílios e ferramentas, a cultura nas suas diferentes expressões (cerâmica, canto, música, bailes, rituais, pintura,...), invasão cultural, educação, ambiente, história, geografia, etc.... Qualquer tema gerador tem em si mesmo possibilidades infinitas. Dos temas geradores partir-se á para o estudo das várias áreas do conhecimento em que serão escolhidas as palavras geradoras, sendo que um tema gerador poderá dar origem a várias palavras geradoras que deverão estar interligadas em função da relação social que as sustenta e que já indicam, por si, que são mobilizadoras de ações educativas. Para a escolha das palavras geradoras dever-se-á ter em conta a sua riqueza fonética, devem necessariamente estar inseridas no contexto social dos educandos, devem ter um teor pragmático relacionado com uma dada realidade social, cultural, política e devem ser selecionadas de maneira, que a sua sequência englobe todos os fonemas da língua para que com o seu estudo sejam trabalhadas todas as dificuldades fonéticas. Para Brandão (2010) a melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior percentagem possível dos critérios sintático, semântico e pragmático, ou seja, riqueza fonética, possibilidade de manipulação de palavras e sílabas, relação entre a palavra e o ser que designa, e o grau de conscientização que a palavra gera entre o grupo de educandos. A partir das palavras geradoras realiza-se a sua codificação e decodificação procurando sinalizar o seu significado social. Cada palavra geradora deverá ter uma ilustração, que por sua vez, deverá suscitar novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia) sempre ligada ao tema tem como objetivo a "codificação", ou seja a representação de um aspeto da realidade, de uma situação existencial construída pelos educandos em interação com os seus elementos;

3. A terceira fase é a *Codificação* que consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações

desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão decodificados pelo grupo com a mediação do educador. São situações locais que discutidas abrem perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais. Devem ser situações existenciais das pessoas; as representações das situações (audiovisuais ou visuais) não devem ser nem demasiado explícitos nem demasiado enigmáticas, devem oferecer possibilidades de análise na sua decodificação. As situações apresentadas devem ter uma relação entre si; as contradições da realidade devem ser elementos de crítica e de reflexão. A codificação é a representação em forma gráfica, visual ou auditiva dos temas geradores. É a reprodução da situação existencial expressando momentos do contexto concreto. A codificação pode ser realizada de diversas maneiras, dependendo do canal de comunicação que se quer utilizar: a)- Códigos visuais: gráficos, quadros, diapositivos, desenhos, fotografias, textos; b)- Códigos auditivos: Música, canções, relatos; c)- Códigos audiovisuais: representações, mímica, filme, teatro, projeções;

4. A quarta fase é a *Decodificação* que corresponde ao momento de diálogo, de interpretação, análise e debate, através de uma amostragem ou projeção de uma imagem (gravura, desenho, fotografia) ou o objeto real. Nessa imagem nunca devem figurar letras para não condicionar desde logo o ambiente e a imagem deixar de atuar com a sua força. A imagem vai gerar uma conversa, um diálogo, eventualmente uma discussão a que o educador assiste e só intervém, ou para generalizar a discussão que eventualmente está centrada em duas ou três pessoas, ou para lançar dados mais concretos em discussão que se tornou apaixonada e pouco concreta. No debate os educandos são desafiados a passar de uma primeira visão mágica para uma visão crítica. É a fase da decodificação e conscientização, momento nuclear na teoria de Paulo Freire, por constituir um processo de transformação no modo de pensar. É o resultado do trabalho coletivo na procura de uma nova lógica e de uma nova compreensão de Mundo: crítica, criativa e comprometida (Brandão, 2010). Durante o debate, o educador poderá reduzir as suas perguntas e deixar que seja livre a troca de ideias que a imagem da palavra sugere. Assim, o grupo cria o seu tempo e discute à vontade, até que o educador percebe que é tempo de passar à fase seguinte para se trabalhar a palavra. O papel do educador é muito importante, dado que o saber dosear este tempo de decodificação, o

ser capaz de transpor os problemas demasiados pessoalizados ou localizados para situações mais universais e mais coletivas, é uma atividade difícil a qualquer pessoa que tem valores muito diferentes dos do grupo, tem códigos e estatutos que não se adaptam ao mundo dos educandos e que não é capaz de transpor os seus próprios tabus. Se isso acontecer, então facilmente a descodificação torna-se uma aula de moral sem proveitos para ninguém e forte desajuste para o educador, que sente o grupo escapar-lhe;

5. A quinta fase consiste na elaboração de fichas-roteiro que auxiliam o educador a sistematizar as palavras trabalhadas na sessão de alfabetização e que permitem a realização dos primeiros exercícios de leitura, de decomposição e recomposição. Acabada a descodificação passa-se à apresentação escrita das palavras, à explicação da sua composição, à sua leitura, à sua decomposição e à composição de palavras novas. Nesta fase, surgem por vezes expressões que Paulo Freire designou por *palavra morta* quando o educando cria palavras que não têm correspondência no mundo real mas expressam uma intencionalidade, ou palavra pensamento que corresponde a um objeto da sua vida real mas que está incorreta do ponto de vista ortográfico;
6. A última fase corresponde à elaboração de fichas para entregar aos educandos com a decomposição das famílias fonéticas, correspondentes aos vocábulos geradores. Esse material poderá ser confeccionado na forma de fichas, slides ou cartazes. Os educandos realizam exercícios a partir da ficha geradora, fazem cópia, decompõem, criam novas palavras e depois levam a ficha para casa para que possa relê-la e estudá-la. Convém que cada educando saia da sessão com a certeza interior de que será capaz de o fazer, mesmo que não ouse dizê-lo.

A conceção de Paulo Freire sobre alfabetização de adultos é usualmente expressa por “Método Paulo Freire”. Paulo Freire salientava que nunca inventara qualquer método. A sua proposta de alfabetização não poderia ser entendida como um método ou técnica dado que a teoria que formulou era baseada numa certa visão do mundo, que só quem comungar de tal visão poderá compreender e adotar a sua teoria. Esta teoria do conhecimento diferencia-se dos métodos de aprendizagem da leitura e escrita por partir do diálogo e da conscientização e incluir fases como a

codificação, decodificação, análise e síntese, leitura e escrita. Em rigor não se deveria denominar de “Método Paulo Freire” à proposta de Paulo Freire sobre alfabetização, uma vez que se trata mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que de um método de ensino (Gadotti, 1996) Também Brandão (2010) refere que Paulo Freire nem sequer propôs um novo método entre outros métodos já existentes porque não tinha uma teoria pedagógica definitiva.

Para Ana Freire (1996) a proposta de Paulo Freire sobre alfabetização é mais que um método que alfabetiza, “é uma ampla compreensão da educação que tem como cerne das suas preocupações a sua natureza política” (p. 40). Não se restringe à aplicação de normas metodológicas e linguísticas, desafia os educandos a se apropriarem do código escrito e a se politizarem criando uma visão mais abrangente da relação linguagem-mundo. Esta teoria é muito utilizada nos dias de hoje em todo o mundo ainda que com algumas adaptações, mas não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita. A proposta de Paulo Freire nega a mera repetição alienada e alienante de frases, palavras e sílabas, ao desafiar os educandos para duas leituras indissociáveis: a leitura do mundo e a leitura da palavra, posicionando-se contra as cartilhas. A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto, uma espécie de roupa de tamanho único que serve para tudo e não serve a ninguém, uma escrita pedagógica escolhida intencionalmente para dirigir o pensamento e tentar guiar a consciência (Brandão, 2010).

Segundo Mendonça (2009) o “Método de Paulo Freire” foi pouco divulgado e estudado no Brasil face à descaracterização a que foi submetido, ao serem excluídas as fases de codificação e decodificação do processo de alfabetização, sendo transformado em mero método das cartilhas impedindo os educandos de fazer a “leitura de mundo” que transforma a consciência ingênua em consciência crítica.

Na alfabetização de pessoas adultas parece fundamental que o educador domine as concepções teórico-metodológicas que lhe permita criar as condições para que os educandos organizem a sua própria aprendizagem e desenvolvam o pensamento autónomo e reflexivo. Mais importante que a aplicação de métodos é necessário o educador compreender como o adulto aprende face ao contexto em que interage. Ferreiro (1986) critica a alfabetização tradicional e a utilização das cartilhas que apresentam textos com pouco interesse para os educandos, por não estabelecerem relação com os conhecimentos e experiências de vida que as pessoas possuem. Através da utilização de livros, histórias, textos, experiências relatadas

sobre a realidade quotidiana as pessoas são desafiadas para a leitura e escrita contribuindo para melhorar os conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita, desenvolvendo um processo de conscientização e politização, em que a compreensão crítica da leitura não se esgota na descodificação das palavras, antes constitui um ato de conhecimento entre texto e contexto que não podem ser compreendidos isoladamente (Freire, 1999).

2.4.2. A Animação Sociocultural no contexto da educação de adultos

2.4.2.1. Origem e definição do conceito

O conceito de animação sociocultural, historicamente, é herdeiro da Educação Popular, que se desenvolveu com a Revolução Francesa e mais ainda com o advento da sociedade industrial no século XIX, que a par da criação de uma mão-de-obra formada e especializada capaz de se adaptar à divisão do trabalho, provocou mudança nos modos de vida das pessoas e grupos no sentido da adaptação e integração social. Terá sido a partir da segunda metade do século XX, concretamente em França no pós-guerra, face à necessidade sentida pelo povo francês de recuperar os valores democráticos europeus e o conceito de liberdade inspirado na tradição humanista ocidental, entretanto perdidos durante a ocupação nazi, que se deu a passagem da “educação popular” à “animação sociocultural”. Por um lado, o termo “animação” tinha em vista distanciar-se do termo “educação” o qual estava profundamente ligado à educação formal; por outro, o termo “popular” indicava uma vinculação a um público específico. Com a expressão “sociocultural” essa vinculação desaparece, emergindo como forma de responder a fenómenos complexos como inadaptação e desorganização social provocados pelas mudanças sociais, económicas e culturais associadas à sociedade industrial (Ferreira, 2003).

Foi neste contexto que em França o movimento de educação popular deu origem ao conceito de animação sociocultural com o objetivo de promover um maior desenvolvimento sociocultural de indivíduos e grupos, independentemente do seu nível social e económico. Este conceito terá sido, também, influenciado pelo movimento “*Maio de 68*” que defendia maior autonomia, mais solidariedade, mais liberdade para as pessoas, maior ênfase nas ações culturais e educativas de âmbito não formal (Lopes, 2006). Embora este fenómeno tenha assumido historicamente

uma função de adaptação, integração e normalização dado que na sua vertente social surgira associada ao trabalho social comunitário como forma de atenuar as consequências nefastas do processo de industrialização, tinha em vista promover a democratização da cultura através da animação local (Ferreira, 2003).

Segundo Canário (2000), na evolução diacrónica do conceito de animação sociocultural pode considerar-se três períodos:

1. Da cultura patrimonial à democratização, relativa às décadas de 50 e 60, caracterizada pela tentativa de democratização do acesso à cultura, sendo a cultura entendida como um património herdado do passado que não estava acessível à maioria dos cidadãos;
2. Da democratização cultural à democracia cultural, relativa aos anos setenta em que a animação passa a ser encarada como prática social capaz de promover a interação entre pessoas e comunidades com a finalidade de potenciar a sua capacidade expressiva;
3. Da democracia cultural ao consumo cultural, iniciada partir dos anos oitenta, marcada pela emergência dos meios de comunicação, o advento da “cultura audiovisual de consumo” (p.75), que vieram acentuar o consumo individual doméstico de produtos culturais difundidos em massa e selecionados com pouco critério.

Quintana (1992) considera que a partir dos anos 60 a animação sociocultural passou a assumir uma função eminentemente crítica, de transformação social e cultural, tendo a *Associação Peuple et Culture* protagonizado um importante papel na impulsão de todo este movimento cultural. Daí o termo “*animation socioculturelle*”, sendo que existem muitas outras expressões que são utilizadas como parecidas.

Em inglês usa-se o termo “socio-cultural community development”, em português utiliza-se, entre outras expressões, “dinamização sociocultural”, “promoção sociocultural”, “desenvolvimento sociocultural”, “difusão cultural”, o que parece refletir o carácter vago, impreciso, a ambiguidade, a polissemia da expressão animação sociocultural (Trilla, 2004). O autor define animação sociocultural como,

“O conjunto de ações realizadas por indivíduos, grupos ou

instituições numa comunidade (ou num sector da mesma) e dentro do âmbito de um território concreto, com o objetivo principal de promover nos seus membros uma atitude de participação ativa no processo do seu próprio desenvolvimento quer social quer cultural” (p. 26).

Para Caride (2005) a expressão animação sociocultural alarga o alcance das suas raízes etimológicas, “anima” significa dar alento, dar vida e “animus” que é sinónimo de vitalidade, dinamismo, o que expressa uma determinada conceção de trabalho cultural orientado para a promoção da iniciativa, organização, reflexão crítica e participação autónoma de pessoas e grupos de uma determinada comunidade ou território, no desenvolvimento cultural e social. Há mais de quatro décadas que a animação sociocultural baseia os seus discursos e as suas práticas num conceito mais amplo de cultura que reivindica o pluralismo e a participação como uma estratégia para ligar a educação à cidadania, aos processos de desenvolvimento pessoal e coletivo. O leque de formas distintas de caracterizar a animação sociocultural é tão amplo que pode referir-se a:

- Ação, intervenção, realizada pelos agentes de desenvolvimento cultural;
- Atividade ou prática social desenvolvida pelo agente cultural juntamente com os grupos destinatários;
- Método, técnica, metodologia, maneira de proceder, instrumento de ação;
- Processo, sucessão evolutiva de atividades;
- Programa que engloba, atividades, estratégias, objetivos de ação cultural;
- Função social relativa à dinâmica comunitária de caráter endógeno;
- Fator de caráter operativo que produz cultura, motiva à participação e gera resultados.

Nesta encruzilhada de conceitos que vinculam a animação sociocultural a processos e dinâmicas culturais ascendentes, há um pluralismo teórico que “coincide com a pluralidade política das sociedades que subscrevem as suas propostas a favor de uma democracia cultural que estimule a participação de todos os grupos sociais.” (Caride, 2004, p. 50). No debate epistemológico, a animação sociocultural surge como uma prática social que requer conhecimentos e saberes consistentes

construídos a partir de uma abordagem científica e metodológica que enfatiza a interdisciplinaridade e a complexidade, ainda que a animação sociocultural não seja uma ciência apesar de produzir conhecimentos sobre a ação realizada.

De acordo com Caride (2004) na edificação teórica da animação sociocultural podem ser adotadas três perspectivas:

1. A animação sociocultural como engenharia cultural tem como principal pressuposto que se deve conservar a sociedade tal como está e a animação sociocultural deve ser bem estruturada, hierarquizada e organizada. Esta corrente tecnológica sustentada em princípios como a racionalidade, a ética e a eficácia, defende que a cultura é vertical, é indispensável à socialização do indivíduo através da transmissão geracional e a teoria, o saber científico, os procedimentos, as técnicas, subordinam o protagonismo das pessoas a uma aceitação dos princípios da igualdade e da liberdade. A participação dos indivíduos e a formação é uma vontade coletiva que deve ser redefinida de acordo com a visão liberal do Estado, na ausência de uma política cultural explícita;
2. A animação como formação cultural defende uma animação sociocultural centrada nas comunicações inter individuais, como veículo para mudança social. As realidades sociais são cenários psicossociais dinâmicos e vivos, a cultura está no meio das pessoas e cria-se no quotidiano, por isso a cultura deve ser significativa para os que a vivem e interpretam. A animação sociocultural não é um meio mas um fim em si mesma, capaz de melhorar e valorizar a criação cultural e a sua difusão, contribuindo para formação do sujeito que é agente da sua própria socialização. A animação sociocultural é concebida como formação cultural no sentido do aperfeiçoamento pessoal e coletivo;
3. A terceira corrente denominada animação sociocultural como democracia cultural, enquanto processo político defende a transformação das estruturas sociais e económicas, através do desenvolvimento da tomada de consciência e do compromisso dos indivíduos com a mudança. Esta corrente identifica-se com as perspectivas crítica e socio críticas, emancipadoras, libertadoras, que consideram as práticas culturais como indispensáveis a uma transformação profunda e radical da sociedade. Cultura e sociedade fazem parte de um mesmo processo histórico, há uma relação cíclica entre ambas

constantemente sujeitas a tensões face a desiguais modos de interpretar a produção, a ideologia, os sistemas de poder. A ação cultural só ganha sentido quando é integrada nas experiências sociais. A animação sociocultural enquanto metodologia que veicula opções morais, políticas, organizacionais, tem como sentido último a democracia, a participação dos indivíduos e a sua contribuição para um desenvolvimento mais harmonioso, mais livre, mais integrado e global.

Apesar desta pluralidade teórica há uma questão de fundo que situa a animação sociocultural ao serviço do desenvolvimento pessoal e coletivo dos indivíduos, enquanto prática social crítica e libertadora orientada para mudança social. Uma pluralidade teórica que confere identidade à animação sociocultural, que não é mais que “um simples pluralismo tipológico de teorias importadas às quais se recorre para classificar os diferentes modos de idealizar e materializar as atividades culturais” (Garcia, 2004, p. 51).

Segundo Lopes (2006), a variedade concetual relativamente à definição de animação sociocultural (ASC) deve-se a ser um conceito composto por três termos animação + sócio + cultural, que correspondem a diferentes noções, animar, sociedade e cultura que, no entanto, estão interligadas. A ideia de ASC está associada a atividades de dinamização, de participação, como meio de superar constrangimentos experienciados pelas pessoas e contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida. A ideia de ASC está no cruzamento do social e do cultural e é impossível dissociar os dois termos já que toda a interação social é cultural e vice-versa. Apesar da variedade concetual parece haver consenso relativamente a alguns traços comuns a várias definições de animação sociocultural, especificamente no que se refere à importância da interação entre as pessoas, a comunicação interpessoal, a referência à utilização de métodos ativos e não diretivos, a referência à autonomia e à intencionalidade de gerar processos de participação autónoma, voluntária, criativa e responsável de pessoas e grupos.

Ander- Egg (1990) define a ASC como um conjunto de práticas sociais que, dado o seu carácter abrangente e educativo, privilegia a transmissão cultural, a participação, as interações entre pares, os processos de mudança a nível individual e coletivo. É uma técnica de intervenção realizada junto das populações com a finalidade de proteger e promover a cultura popular. Trata-se de uma estratégia

educativa para potencializar culturalmente pessoas, grupos e comunidades sem lideranças. Mais que tarefas concretas, a animação sociocultural distingue-se pela forma como promove a ação cultural encontrando formas de animar pessoas e grupos a participar na vida cultural, ainda que com deficiências e limitações tem muito mais importância que assistir a atuações profissionais altamente qualificadas como espetadores passivos.

Relativamente à ideia de cultura, Ander-Egg refere que, no uso corrente do termo, a palavra “cultura” identifica-se com o conjunto de saberes e conhecimentos eruditos, uma ideia elitista acerca de certas artes superiores, da filosofia, da literatura, o que constitui uma conceção inapropriada e limitada. A cultura revela-se nos modos de pensar e agir que são criados e transmitidos pelos indivíduos como resultados das suas interações recíprocas e das relações com a natureza através do trabalho.

Também Paulo Freire (1999) considera que cultura é todo o resultado da ação intencional do indivíduo sobre a natureza, tanto é produção cultural a atividade agrícola, como a artesanal, a pintura, a escrita de um texto, a carpintaria ou a criação de uma peça de teatro. A ideia de cultura está presente em tudo o que se relaciona com a atividade humana e configura uma complexa rede de crenças, saberes, símbolos, costumes, representações, hábitos, capacidades, valores, práticas institucionais, aprendizagens, condutas, linguagens, produção artística e tecnológica. A cultura é um processo, uma súpula de conhecimentos e capacidades, um estado mental orientada pelo estado de desenvolvimento integral do indivíduo, no sentido de estar familiarizado com os traços fundamentais da história da sociedade (Schwanitz, 2004).

Trilla (2004) refere que na realidade, o âmbito, as finalidades e o tipo de intervenção da animação sociocultural são mais orientados para a comunidade, para coletivos concretos, para territórios concretos, que requerem uma intervenção muito contextualizada. A intervenção sociocultural não se dirige para a sociedade em geral, o tema social reporta-se ao contexto social, ao ambiente cultural, onde pessoas e grupos vivem e interagem. As pessoas formam-se a partir das relações sociais que estabelecem com os outros e constroem a sua história de vida no cruzamento com outras histórias de vida, apropriando-se do património cultural construído num determinado contexto histórico e cultural (Vygotsky, 1987).

No entender de Quintana (1992), a animação sociocultural é uma prática social intencional, organizada, disciplinada, consciente, com objetivos muito claros

relativamente à promoção humana e social que está interligada a práticas socializadoras como são a educação, a promoção da identidade cultural, a ação democrática, a democracia cultural, a participação, a criação coletiva, o desenvolvimento do espírito crítico.

A UNESCO definiu animação sociocultural como conjunto de práticas sociais que visam estimular a iniciativa e a participação das populações no processo do seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sociopolítica em que estão integradas (Silva, 1990). Apesar de alguma diversidade de definições há algum consenso relativamente ao facto de se considerar a ASC como o produto da interação e/ou comunicação humana que proporciona modelos ou padrões de comportamento e conduta, conhecimentos e saberes, que são socialmente apreendidos, permitindo estabelecer relações mútuas ao mesmo tempo que capacita pessoas e grupos para a vida em comunidade (Ander-Egg, 1980).

Lopes (2006) considera que no âmbito da ASC há diferentes perspetivas de intervenção: animação socioeducativa, animação cultural, animação teatral, animação sócio laboral, animação comunitária, animação na terceira idade, animação de adultos, animação musical, animação cinematográfica, animação de bibliotecas, cuja emergência é determinada por uma dinâmica social e educativa, que origina a permanente promoção de relações interpessoais, comunicativas, humanas, solidárias, comprometidas com o desenvolvimento e a autonomia

2.4.2.2. A animação sociocultural em Portugal

Em Portugal, foi a partir do 25 de Abril de 74 que a animação sociocultural teve o seu maior desenvolvimento, embora os últimos anos da década de 60 tenham marcado o início deste fenómeno educativo como resposta à crise da educação escolar formal e como forma de compromisso cívico, ético e político, no sentido do desenvolvimento das pessoas e das comunidades (Ferreira, 2003). O autor refere que, apesar do fulgor com que foram proclamados nos anos 60-70 os ideais da animação sociocultural (ASC), da educação permanente, do desenvolvimento local e outras propostas educacionais alternativas, a ASC não alcançou grande amplitude, nem afirmação no contexto socioeducativo, acabando por funcionar na lógica de formação extraescolar face ao carácter hegemónico da educação escolar.

Lima (2007) refere que, a exemplo da educação de adultos, também no campo da animação sociocultural o 25 de Abril constituiu um novo marco na revalorização da educação para democracia e para a educação cívica sendo atribuída maior importância à participação ativa dos cidadãos e ensaiadas novas práticas democráticas e participativas, a partir de associações populares, projetos de desenvolvimento comunitário, comissões de moradores, associações culturais e recreativas, centro culturais, entre outras. As iniciativas de animação sociocultural desenvolvidas por associações ocorreram de forma espontânea sem um fio condutor predeterminado e à margem de uma política pública estatal.

Neste âmbito, foi notório o decréscimo de protagonismo da FNAT (Fundação Nacional para Alegria no Trabalho), principal dinamizadora de ações de caráter lúdico e recreativo, que contava com as Casas do Povo como principal aliada no período do Estado Novo para promover a cultura popular nacionalista. A FNAT do regime de Salazar, foi uma fonte de cultura e recreio cujo papel não pode ser subestimado e muito menos ignorado. Turismo social, ginástica e educação física, espetáculos de música e teatro, visitas de estudo, instalação de bibliotecas populares, cursos de cultura profissional em geral, música e canto coral, festivais de ginástica e de festas populares, bandas de música, cursos noturnos, eram as principais atividades de propaganda realizadas durante o antigo regime. A partir dos anos 60, o folclore a música (incluindo os coros), a ópera no Teatro da Trindade, os serões para trabalhadores, continuaram a registar uma grande procura. A FNAT tinha o seu próprio estádio, promovia concertos de música sinfónica, apoiava o teatro amador, tudo num clima em que prevalecia a ideologia corporativa (Valente, 2011).

Com a revolução de Abril começou a escrever-se uma nova história na animação sociocultural iniciada com a fase revolucionária, entre 1974 e 1976, em que os governos provisórios e o Movimento das Forças Armadas assumiram a ASC como método eficaz para a intervenção na comunidade, constituindo exemplos de referência a criação da Comissão Interministerial para a Animação Sociocultural (CIASC) e as sucessivas campanhas de dinamização cultural e animação cultural levadas a cabo. De reforma em reforma, em 3 de Abril de 1975 a FNAT deu origem ao INATEL, Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres dos Trabalhadores, que tinha como missão atuar na prestação de serviços sociais com ênfase na Cultura, Desporto e Turismo Social (Lopes, 2006).

Passado o período revolucionário, a Animação Sociocultural passou por

diferentes períodos que Lopes (2006) denominou:

- Fase Constitucionalista da Animação Sociocultural, entre 1977 a 1980, em que o protagonismo foi assumido pelas instituições na lógica de concentrar a atividade sociocultural;
- Fase Patrimonialista, entre 1981 a 1985, caracterizada por uma intervenção centrada na preservação e recuperação do património cultural;
- Fase regionalista, entre 1986 a 1990, caracterizada pela passagem da ASC da ação do poder central para o poder local;
- Fase Multicultural e Intercultural, entre 1991 a 1995, um novo período histórico surgido em consonância com a ideia de “*aprender a viver juntos*” que projetou a intenção de valorizar a ação educadora do multiculturalismo;
- Fase da Globalização, entre 1996 e a atualidade, assim entendida por se inscrever num cenário que desafia os indivíduos a serem protagonistas da sua própria autonomia.

Para Canário (2000) a animação sociocultural em Portugal não evoluiu no sentido de ocupação dos tempos livres, mas como estratégia de reflexão e ação no sentido de valorizar a dimensão qualitativa e quantitativa da educação não formal, abrindo o caminho a uma autêntica revolução no modo de pensar a educação, contribuindo para o pensamento crítico, para o exercício da cidadania e da democracia, através da reflexão sobre novos modos de organização social. O indivíduo em comunidade deve ser continuamente desafiado para a revitalização da vida social e coletiva, para a evolução e progresso, para a melhoria da qualidade de vida através de processos educativos que visem a mudança, a abertura de novos horizontes.

Cada comunidade concreta tem uma história feita de tradições, saberes, costumes, valores, experiências, conhecimentos que devem ser transferidos de geração em geração de forma a garantir a identidade individual e coletiva. A memória coletiva, as manifestações culturais, as festas populares, as práticas do quotidiano, o artesanato tradicional, o património oral recriado coletivamente e modificado ao longo do tempo são aspetos identitários e de pertença que precisam ser preservados e revitalizados por constituírem o fundamento da vida de uma comunidade (Ander-Egg, 1990).

Nas últimas décadas, em Portugal e, mais concretamente, em zonas do interior do país emergiu um novo fenómeno social denominado envelhecimento demográfico, que resulta do aumento da proporção de pessoas com mais de 65 anos de idade e diminuição da proporção de pessoas com menos de 19 anos. O fenómeno do envelhecimento demográfico não é um processo exclusivamente natural, este progressivo desequilíbrio pode ser encontrado na dinâmica das inter-relações entre mortalidade e natalidade, e também no facto de os seres humanos serem dotados de grande mobilidade o que levou ao movimento migratório de pessoas mais jovens, reforçando o aumento da população idosa. A emergência da velhice enquanto problema social está fortemente relacionado com a institucionalização das reformas, mas também com a alteração das relações familiares que contribuíram para que se agravasse a solidariedade natural entre gerações e comprometesse a forma como se relacionam pais e filhos e se transmite o património, o que conduziu ao isolamento de muitas pessoas idosas, sobretudo as que vivem em zonas em vias de desertificação (Fernandes, 1997). De acordo com a autora, no início da década de 80 observou-se um conjunto de intervenções de âmbito sociocultural, decorrentes de políticas sociais de velhice, que tiveram por lema “*Demos vida à vida, precisamos dar vida aos anos*” (p. 170). Contudo, no final do século XX, as políticas de velhice entraram em crise profunda assim como as ações coletivas que estruturam as relações entre velhice e sociedade.

Deste modo, as políticas sociais que integravam programas de animação sociocultural, sobretudo em comunidades deprimidas face às dificuldades de acesso aos bens económicos, à deficiência das redes de apoio social e à debilitação dos recursos pessoais, no que se refere à fragilidade identitária e à incapacidade para a resolução dos problemas da vida comunitária, deixaram de cumprir com as suas funções chave de promover o associativismo, criar motivação para a participação, favorecer a criação cultural, fomentar a sensibilização social, a divisão e socialização do poder (Garcia, 2004).

2.4.2.3. A Animação Sociocultural como campo estratégico da E.A.

A animação sociocultural constitui um campo estratégico da educação de adultos por abranger um conjunto de práticas educativas entendidas como forma de

dinamizar e desenvolver a interação entre pessoas e comunidades, valorizar o património cultural, promover a integração e participação das pessoas adultas, independentemente da idade, da atividade profissional, do estatuto social, das habilitações académicas, no sentido de uma melhor adaptação às novas formas de vida em sociedade. A animação sociocultural ao promover e garantir a concretização de uma diversidade e pluralidade de ações educativas de âmbito não formal e informal, no sentido de motivar pessoas adultas a superar atitudes de apatia em relação à aprendizagem contínua durante toda a vida, tem contribuído para valorizar o campo da educação de educação de adultos, durante muito tempo reduzido ao contexto da alfabetização (Canário, 2000)

De acordo com Ander-Egg (1980) a educação de adultos não se pode reduzir à alfabetização porque é fundamental que os indivíduos sejam capazes de expressar os seus próprios valores, enraizados na sua condição histórico-existencial, e adquirir a formação que os capacite a assumir o protagonismo na vida social, cultural, económica e política. Trilla (2004) refere que apesar de vulgarmente se situar a animação sociocultural no âmbito informal, cada vez mais este campo educativo funciona como elo de ligação entre o nível formal, não formal e informal. Este tipo de práticas educativas também ocorre em contextos institucionais não formais e em contextos institucionais próprios da educação formal. Na área da educação de adultos, quer seja a nível não formal ou informal, a animação sociocultural pode ser encarada como sinónimo de *empowerment*, como reforço da autoestima das pessoas, no sentido de as encorajar para a participação, para a iniciativa, para a criatividade, para a emancipação em ambiente de interconfiança funcional, com a finalidade social de favorecer processos de desenvolvimento pessoal, coletivo, a nível social, económico, territorial. Trilla situa a animação sociocultural no campo da educação de adultos quando apresenta as seguintes características:

- Dão atenção às necessidades e interesses concretos de populações concretas;
- São utilizadas metodologias ativas e participativas;
- Não são requeridos quaisquer requisitos académicos, para se participar nas atividades;
- Os conteúdos são específicos relativamente a um determinado contexto;
- Há flexibilidade na escolha dos horários e na ocupação dos espaços.

Contudo, para que a animação sociocultural gere processos de mudança tem de estar integrada em outros projetos de âmbito social, educativo e económico porque não há possibilidades de desenvolvimento, ou pelo menos, de sensibilização cultural, se na comunidade, as pessoas não conseguirem satisfazer as suas necessidades básicas (Ander-Egg, 1980). Ao realizar-se um programa de ASC junto das comunidades para gerar processos de mudança, Quintana (1992) refere que há que ter em consideração:

- Os destinatários, grupos a quem se dirige a animação;
- Os territórios ou locais onde vai ocorrer a animação;
- Os habitats humanos, meio rural, urbano, piscatório;
- Seleção de temas e tipo de atividades a realizar;
- Objetivos da animação segundo diferentes níveis, educativos, promoção cultural, desenvolvimento social e económico, valorização das tradições, criatividade artística, convívio social.

No campo da educação de adultos, Quintana considera que a ASC é uma instância educativa que procura ajudar as pessoas a autorrealizarem-se, está veiculada à ideia de democracia já que emergiu a partir da educação popular, procura que grupos de pessoas possam, coletivamente, de forma autónoma agir em função dos próprios interesses e necessidades. A ASC é uma prática democrática em todos os campos, mas sobretudo no campo cultural, uma vez que a cultura é um bem de todos, um bem social que tal como outros bens está mal repartido sendo monopolizada por elites que controlam o poder. Por essas razões o autor situa a ASC no marco da educação de adultos. ASC e educação de adultos têm objetivos, métodos e agentes diferentes mas têm muitos aspetos em comum no que se relaciona com o desenvolvimento humano e a mudança social.

Nessa perspetiva, ASC e participação constituem dois aspetos indissociáveis da educação de adultos. Não há educação de adultos sem participação, como não há ASC sem participação que é a possibilidade das pessoas tomarem decisões nos assuntos que lhes diz respeito, quer a nível individual quer a nível coletivo. A participação é uma das características da educação de adultos e, por isso, uma condição “*sine quibus non*” (p. 11) da animação sociocultural. A ASC só adquire sentido se for associada a processos de mudança social, uma vez que a sociedade não

é uma entidade fixa, está em permanente transformação face à ação do indivíduo ser social, histórico fazedor de história (Freire, 1999).

A participação é um dos requisitos fundamentais para o bom funcionamento de qualquer processo em educação de adultos, uma vez que implica o envolvimento pessoal e coletivo de pessoas e grupos no cumprimento dos objetivos e colaboração nas tomadas de decisão que lhes dizem respeito. Geralmente, estas pessoas estão ligadas por sentimentos de identificação e de pertença à comunidade, desenvolvem laços de solidariedade o que as leva a ajustar os seus comportamentos aos interesses coletivos (Arroteia, 2008). A participação é um elemento fundamental para a democratização social dado que não é possível promover a mudança social sem o comprometimento das pessoas e coletivos. Contudo, a promoção da participação supõe a existência de espaços de expressão e interação a nível social, político, económico e cultural, que permitam o acesso a bens materiais, culturais, intelectuais para que as pessoas possam exercer o poder de contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida (Caride et al, 2007).

A participação constitui uma palavra de ordem e, em certa medida, condição *sine qua non* para a legitimação de uma ação de desenvolvimento viável e duradoura, entendida como mobilização das pessoas para levarem a cabo projetos de animação e desenvolvimento social. Schiefer et al (2000) consideram que o poder da participação reside na capacitação das pessoas e coletivos no desenvolvimento das capacidades de autoajuda, solidariedade e ação coletiva, sendo que a autoajuda e *empowerment* são os princípios básicos da participação. Neste contexto, a participação é ao mesmo tempo um valor, forma parte da estratégia e pode ser um instrumento. Nas três esferas fica legitimada:

1. Como valor está relacionada com os direitos de cidadania que cada indivíduo tem de expressar-se, organizar-se, decidir e exigir que os seus direitos sejam cumpridos;
2. Como estratégia porque são as pessoas do local quem conhece melhor as dificuldades e quem está mais interessado em resolver os seus problemas;
3. Como instrumento na medida em que a intervenção individual e coletiva tem funções motivadoras, pedagógicas, sociais, políticas e culturais.

O conceito de participação que apela a um compromisso entre todos os

intervenientes de um processo é fruto de grandes equívocos, está repleto de conotações e sentidos implícitos, contudo representa um apelo ao envolvimento dos cidadãos na ação pública. A participação pode assumir um carácter individual o que exige esforços pessoais ou um carácter coletivo que exige uma consciência e um certo grau de identificação com um projeto comum e pode ter uma dimensão social, política, económica, cultural. Nas sociedades democráticas que se constroem sobre a decisão coletiva dos cidadãos estes querem ter nas suas mãos as rédeas do seu destino, sendo que a participação não é apenas “ uma questão ética, e ideológica de defesa de uma democracia participativa, é antes de mais uma necessidade técnica dos processos de desenvolvimento” (Guerra, 2000, p. 102). Mas, a autora enfatiza a ideia da dimensão participativa da população não de uma forma folclórica, mas através da tomada de consciência sobre os próprios problemas, tomada de decisão e capacidades de resolução dos mesmos, através do *empowerment*, processo de apropriação individual e coletiva do poder social.

O conceito contemporâneo de participação constitui um dever do desenvolvimento, um fim e um princípio na medida em que é um elemento central para o processo de democratização social, dado que a transformação social opera-se a partir do compromisso de pessoas e coletivos com a mudança o que supõe a existência de espaços de expressão, interação e decisão a nível político, social, económico e cultural. Promover a participação é proporcionar as condições e meios materiais e intelectuais para que as pessoas adquiram poder e sejam capazes de exercê-lo a favor da comunidade. Neste sentido, participar para aprender a ser e decidir por si próprio e em grupo é uma meta do desenvolvimento, que é sinónimo de crescente autonomia coletiva e individual” (Caride et al, 2007).

A ASC pretende eleger a participação como um valor central na medida em que contribui para a melhoria na qualidade de vida das populações. Fragoso (2005 a) considera que vale a pena sublinhar alguns pontos sobre as características centrais da participação:

- O conceito de participação já não é concebido como uma ameaça. Se no passado havia um potencial de contestação relativamente à participação dos cidadãos na vida das sociedades, os governos e demais instituições aprenderam a controlar os riscos inerentes aos resultados, em princípio imprevisíveis, da participação;

- A participação converteu-se num *slogan* politicamente atraente. Os *slogans* participativos criam laços de cumplicidade entre os políticos e as pessoas dando a aparência de que os problemas concretos dos últimos são compreendidos. Tornou-se uma moda convidar-se as populações, através de associações ou outras entidades, a aclarar e ampliar as suas necessidades e aspirações mesmo se em determinados casos isso não passa de um discurso retórico ou dogmático;
- A participação é concebida como um instrumento para conseguir maior eficácia e novas fontes de investimento ao representar oportunidades para evitar alguns dos fracassos do passado, dado que: *i)* trouxeram um conhecimento mais preciso da realidade que muitos técnicos e burocratas não tinham; *ii)* contribuíram para a construção de redes relacionais, essenciais para o êxito a longo prazo dos investimentos realizados; *iii)* abriram caminhos de cooperação entre as organizações que operam a nível local, dando todo o sentido à expansão da ênfase nas parcerias, face aos sucessos que assim se podem obter;
- A melhoria da qualidade de vida depende cada vez mais da participação organizada dos cidadãos, não tira contradições aos mecanismos sociais imbuídos nas variadas formas de participação;
- Nunca foi tão importante realizar ações participativas que se possam afirmar como contra-hegemónicas e que tenham como filosofia central uma perspetiva sócio crítica da realidade. Já há algum tempo que começaram a surgir importantes movimentos sociais que pretendem não só empreender uma luta contra os efeitos de modelos hegemónicos de desenvolvimento, mas também constituir-se como formas de organização em direção a uma democracia participativa.

A educação de adultos tem de partir do pressuposto básico de que todas as pessoas e coletivos são responsáveis pela participação nos próprios processos de desenvolvimento e na gestão dos meios e recursos da comunidade. Tal desempenho requer aprendizagem construída através de experiências significativas obtidas através da ação/intervenção social, educativa, cultural (Garcia, 2004). Não sendo a participação pública da exclusiva responsabilidade dos decisores políticos,

educacionais, económicos, dirigentes, mas da responsabilidade de toda a sociedade e de cada cidadão, uma participação efetiva dos cidadãos exige não só conhecimentos, mas também o desenvolvimento de atitudes e habilidades sociais e culturais por parte de indivíduos e grupos resultado de processos complexos de aprendizagem contínua ao longo da vida (Merino, 2009)

Face às novas realidades sociais caracterizadas pelo êxodo rural, degradação ambiental, globalização, as tentativas de homogeneização cultural, a animação sociocultural emerge na educação de adultos no sentido de incentivar à participação de pessoas e grupos em processos de desenvolvimento pessoal e coletivo que contribuam para a melhoria da qualidade de vida de pessoas e grupos, combatendo as situações de desigualdade social, de marginalização e exclusão social, reduzindo o fosso educativo e cultural (Lopes, 2006). É neste sentido que a Animação sociocultural é percebida como uma ferramenta valiosa para trabalhar na construção e desenvolvimento de uma cidadania mais ativa, no sonho de uma sociedade mais inclusiva na qual todos tenham iguais direitos e deveres, independentemente da sua origem social, cultura, credo, cor, situação económica ou qualquer outra característica individual ou grupal (Merino, 2009).

A animação sociocultural como prática de educação de adultos é um processo que se concretiza através da ação humana e se materializa em valores, em princípios éticos e ideológicos. Uma vez que não é, tal como a educação de adultos, uma atividade neutra pela essência da sua definição, Caride (2005) propõe para ASC, as seguintes leituras possíveis:

- As questões terminológicas e conceituais que delimitam os seus espaços de conhecimento e as imagens decorrentes de algumas das suas palavras-chave (cultura, ação cultural, políticas culturais, democracia cultural, participação social,) que coincidem com a ideia de promover junto de indivíduos e comunidades uma atitude aberta e decidida, para que se envolvam e se responsabilizem pelas dinâmicas e processos sociais e culturais que visa responder às suas necessidades e interesses;
- A reflexão epistemológica e os discursos teóricos estão em consonância com as preocupações, que continuam a ser suscitadas pelas ciências sociais e humanas;

- A formulação de projetos comunitários têm como fundamento valorizar a cultura local, estimular e orientar as energias criativas e produtivas de âmbito cultural e fomentar determinados sectores culturais;
- A definição das temáticas e dos âmbitos de animação sociocultural estão subjacentes a duas dimensões:
 1. O desenvolvimento comunitário local pressupõe colocar as comunidades no centro dos processos de desenvolvimento valorizando os recursos humanos e materiais e comprometendo a participação da população nas tomadas de decisão e processos, que visem a melhoria da sua qualidade de vida;
 2. A definição de uma política cultural que respeite um conjunto estruturado de intervenções protagonizadas por vários organismos que realizem atividades sistemáticas e integradas, em respeito a objetivos perfeitamente definidos.
- A sistematização dos vários modelos teóricos pode resumir-se a três correntes fundamentais:
 1. Uma que pretende conservar a sociedade tal como é e concebe a animação sociocultural como um sistema naturalmente estruturado, hierarquizado e organizado;
 2. A segunda corrente destaca sobretudo o papel das relações pessoais e da comunicação no seio dos grupos e comunidades;
 3. A terceira corrente dá enfoque à transformação das estruturas económicas e sociais através da conscientização e da responsabilização coletiva.

A ideia de ASC não deve estar dissociada do conceito de desenvolvimento local porque está orientada para a procura de uma identidade local no respeito pelas características culturais das comunidades, no intuito de as levar a participar nos seus próprios processo de desenvolvimento (Caride, 2005). A ASC desempenha um papel importante na elevação da autoestima coletiva relativamente à história do património cultural e à criação de uma vontade coletiva de mudança. A ASC é um conceito estruturante de desenvolvimento comunitário na medida em que a comunidade é objeto e sujeito do processo, pois é a comunidade que se educa a si própria e que promove o seu desenvolvimento (Ferreira, 2003).

A ASC, qualquer que seja o seu âmbito, constituir um campo fértil na educação de adultos ao intervir junto de comunidades que apresentem indicadores reveladores de atrasos significativos ao nível do seu desenvolvimento

socioeconómico, educativo, social e cultural, provocado por situações de envelhecimento da população, dispersão geográfica, tendência de desertificação, pobreza, desemprego, analfabetismo (Fernandes, 1997). Osorio (2004) considera a ASC um modelo de intervenção específico na área da democratização cultural, do desenvolvimento comunitário, da educação popular, que tem como principal referente a educação de adultos ao constituir um importante desafio na transição da democratização cultural que respeita ao acesso aos bens culturais e à difusão da cultura para que pessoas e grupos possam desenvolver a vida intelectual assim como o respeito pela própria identidade cultural. Neste âmbito, um programa de ASC desenvolvido no campo da educação de adultos, em que a maioria dos participantes são pessoas idosas, deve procurar colmatar a ausência ou diminuição de atividades de âmbito social desafiando-os à integração e participação voluntária em tarefas coletivas, nas quais a cultura popular assume um papel estimulante e, ao mesmo tempo, operativo para a transformação da realidade na comunidade (Lopes, 2006).

Face aos problemas sociais que representam os baixos níveis educativos e o isolamento das populações mais idosas, a animação sociocultural pode ajudar a promover novos interesses e novas atividades, estimular e treinar a vitalidade física e mental e ocupar utilmente os tempos livres. A implementação de um programa de animação sociocultural, como subconjunto integrado num projeto mais global de educação de adultos, constitui não só uma questão de solidariedade para quem já tanto produziu, mas também uma oportunidade para recuperar para a sociedade um manancial de saberes, conhecimentos, experiências que as gerações idosas representam e cuja atividade só decai se não houver realizações socioeducativas, adequadas à situação das pessoas. É muito importante proporcionar experiências de aprendizagem às populações idosas e manter um ambiente rico e estimulante, dado que, entre os muitos dos problemas que afetam estas populações, uma boa parte tem a ver com a cultura, com as relações sociais, com a organização dos tempos livres, em que a educação de adultos desempenha um papel importante.

A ASC goza de características muito específicas, serve para gerar processo participativos envolvendo o maior número de pessoas, são planeadas de forma organizada e concertada com os participantes, pessoas, grupos, coletivos, que rentabilizam todas as suas potencialidades, enquanto atores sociais. Está relacionada com a vida quotidiana das pessoas, com o trabalho, com as atividades cívicas e políticas, e com a própria cultura comunitária. A ASC é um campo de intervenção

educativa de caráter voluntário, dinamizado em ordem a responder a necessidades identificadas na comunidade e para as quais as instituições educativas tradicionais não revelam capacidade de responder adequadamente (Moreno, 2003).

Melo (1994) considera fundamental o papel da animação sociocultural nos processos de desenvolvimento local na medida em que, qualquer comunidade para participar plenamente no processo do seu próprio desenvolvimento, terá de ser capaz de ultrapassar complexos de inferioridade relativamente à sua cultura tradicional. Deste modo, no sentido de se promover desenvolvimento comunitário, a animação sociocultural deve procurar criar ou ajudar a criar os meios para potenciar as formas de expressão que são próprias das gentes locais, para que essa riqueza cultural se expresse livremente, de forma plena e autêntica, e se converta num instrumento de afirmação e, conseqüentemente, numa permanente motivação para defenderem a sua liberdade e autonomia (Ander-Egg, 1980).

A ASC como campo estratégico de educação de adultos pode contribuir para a recuperação e revitalização das tradições, o despertar das memórias históricas, a manutenção dos legados tradicionais como seja o artesanato, a gastronomia, a medicina natural, a recuperação das festas tradicionais e costumes, que permitem desenvolver os canais de comunicação, entre pessoas e grupos e cultivar a identidade comunitária (Quintana, 1992). A ASC ao realizar-se em determinados contextos sociais, assume um papel importante no desenvolvimento integral de indivíduos e grupos, implicando-os em processos de transformação relevantes para melhoria da sua qualidade de vida, constituindo-se como elemento estruturante de uma cultura de desenvolvimento fundamental para os processos de mudança social de que é um bom exemplo, as dinâmicas locais, realizadas no âmbito dos projetos integrados de desenvolvimento regional (Canário, 2000).

2.4.3. Educação de Adultos e Desenvolvimento Local

2.4.3.1. Conceito de Desenvolvimento local

O desenvolvimento local é um processo humano dinâmico e dialético que implica a participação de elementos comunitários fundamentais, população, administração local, técnicos, profissionais de diferentes áreas, em que cada um desempenha o seu papel de forma aberta e democrática na realização de um projeto

coletivo. As principais características do desenvolvimento local residem na cooperação, na natureza qualitativa da mudança de atitudes, na ação coletiva, na capacitação de novos líderes locais, na coesão comunitária, na criação de novos equipamentos para o bem-estar das populações e desenvolvimento de novas atividades de caráter educativo, cultural, formação profissional. Há várias definições de desenvolvimento local, a sua utilização é complexa e arriscada porque cria alguma confusão em torno do seu significado, contudo exprime uma aspiração humana de alcançar melhores condições de vida independentemente do contexto, pois não há uma conceção ou modelo que valha para todos, não existe um modelo de desenvolvimento ótimo em cada espaço e em cada tempo, as expectativas e as necessidades das populações configura um conceito singular de desenvolvimento (Caride et al, 2007).

O conceito de desenvolvimento local é sinónimo de desenvolvimento comunitário dado que ocorre à escala microsocial, com participação comunitária, e os paradigmas e princípios metodológicos, subjacentes aos conceitos de desenvolvimento, são similares na sua ação de base comunitária, dado que emergem do diagnóstico da realidade social, são sustentados nos recursos endógenos do território e partilhados pela comunidade, constituindo um espaço de construção de uma cidadania ativa e geradora do desenvolvimento cultural, social e económico (Ander Egg, 1990).

Segundo Silva (1964), o desenvolvimento comunitário traduz-se por uma união de esforços entre as populações e os poderes públicos com o fim de melhorarem a sua situação económica, social e cultural. Ao valorizar o equipamento coletivo das comunidades locais, a reorganização da agricultura, a educação de base e a melhoria das condições de vida, o desenvolvimento comunitário contribui para a correção dos desequilíbrios regionais. O desenvolvimento comunitário provém de uma verificação empírica sobre as dificuldades que as comunidades económicas mais atrasadas têm no sentido de contribuírem para o processo geral de desenvolvimento. Estas dificuldades reportam-se tanto às populações que não conseguem progredir, como aos espaços regionais mais progressivos que, por causa das regiões atrasadas se podem ver atrofiados por falta de mercado ou mão-de-obra qualificada. O desenvolvimento comunitário tem-se mostrado eficaz para enfrentar a situação das comunidades não evoluídas. Há, portanto, uma razão pragmática que está na origem do interesse crescente no desenvolvimento comunitário como instrumento de

aceleração do desenvolvimento económico das regiões atrasadas. Também há um argumento de peso relacionado com a justiça social, dado que as populações devem beneficiar equitativamente do progresso pelo menos no que respeita à satisfação de necessidades fundamentais. O progresso não se difunde espontânea e automaticamente. Pelo contrário, quanto mais pobres são as regiões menos aptas se mostram para aproveitarem o progresso geral. Entregues a si próprias, a tendência natural é tornarem-se cada vez mais pobres.

Para a autora, o desenvolvimento comunitário assenta nos seguintes princípios:

- Parte das necessidades sentidas pela população;
- Criar ou consciencializar necessidades é uma das tarefas dos agentes de desenvolvimento comunitário;
- Envolve a população no seu próprio desenvolvimento fazendo-a tomar consciência de que este é obra sua e, portanto, deve ser feito com a sua adesão, o seu esforço e os seus recursos;
- Suscita o máximo aproveitamento dos recursos locais, tanto materiais como humanos. A prospeção destes recursos é uma tarefa importante a realizar por toda a população com o apoio dos técnicos que podem trazer à população pistas novas;
- Proporciona uma colaboração eficaz entre as populações e os serviços, assegurando a estes a maior rentabilidade;
- Cria nas populações um espírito de receptividade e cooperação que constituem fatores de máximo aproveitamento dos serviços existentes;
- Fomenta a cooperação e entreajuda quer enquanto atitude de espírito quer na organização económica e social da comunidade;
- Procura uma resposta global para os diferentes aspetos da promoção humana, tendo em conta a situação global a transformar, e as interações que, inevitavelmente, se criam entre todas as variáveis do processo.

Em determinados contextos, e a partir de uma dada época, começou a falar-se em desenvolvimento local e não em desenvolvimento comunitário ou, em alternativa, a assumir que um e outro são uma e a mesma coisa. O desenvolvimento comunitário emerge como campo teórico e prático depois da Segunda Guerra Mundial. O conceito de desenvolvimento local foi-se construindo pouco a pouco como

movimento de resistência que pretende construir uma alternativa viável aos modelos de desenvolvimento economicistas. Os efeitos da globalização também influíram na concetualização do desenvolvimento local, especialmente, nos anos 60 e 70 do século passado. Para o surgimento do desenvolvimento local, como campo de conhecimento, foi fundamental a valorização das regiões e os espaços locais onde as pessoas vivem, trabalham, identificam os problemas e podem encontrar as respostas que necessitam (Fragoso, 2005).

O “local” é o espaço do quotidiano de determinadas pessoas formado por sítios utilizados e frequentados no dia-a-dia. O nível local continua a ser essencial, porque quaisquer que sejam os progressos nas comunicações e nos transportes, as relações de proximidade intervêm sempre em variados domínios, no trabalho, nas relações sociais, na vida familiar e afetiva. É o espaço privilegiado para o apelo aos dinamismos locais, ao papel dos atores locais, ao fomento do associativismo, ao desencadeamento de diversas iniciativas (Dollfus, 1999). O “local” é o espaço geográfico apropriado para desenvolver programas de desenvolvimento dado ser constituído por pessoas e grupos que se identificam com o contexto e, face às relações de proximidade e à intensidade das relações de comunicação e apoio, gozam das condições para poder resolver problemas e realizar funções sociais relevantes a nível local (Ander-Egg, 1990). O “local” representa o espaço onde coexistem redes sociais e culturais com especificidades diferenciadas que conferem uma identidade sociocultural ao local. É no local que os acontecimentos, as práticas sociais, os fenómenos têm lugar, sendo o *locus* da vida social que confere oportunidades para implementar ações promotoras do desenvolvimento (Fragoso, 2005).

À escala social e territorial é no “local”, através de estruturas capazes de definir estratégias de resposta a problemas coletivos, sentidos de forma mais aguda, num determinado espaço de vida, é possível a intervenção regular e constante dos cidadãos ativos. Na demarcação do “local”, são os fatores demográficos, culturais e sociais que são agregadores de um plano de ação que faça coincidir “um território de projeto e um projeto de território” (Melo, 1998, p. 293). Contudo, o autor refere que em locais marginalizados com pessoas de baixa autoestima e níveis educativos reduzidos mas desejosos da mudança e com vontade de agir, requer-se uma intervenção de agentes ativos vindos do exterior convictos das possibilidades de uma melhoria da situação, que numa ação integrada e articulada com as gentes locais assumam em conjunto numa lógica de responsabilidade, uma intervenção conjunta

na conceção, experimentação, avaliação e difusão de novas práticas sociais.

Foi na década de 70 que emergiu um novo discurso que pretendia implicar as pessoas como atores nas ações de desenvolvimento. Tratava-se de um processo de aprendizagem social, centrado em dinâmicas coletivas em torno dos problemas de um determinado espaço local, e que poderia apontar à emancipação gradual das populações. A partir daqui estavam abertas as portas para o surgimento progressivo do desenvolvimento local (Fragoso, 2005). Como refere o autor, hoje em dia o discurso do desenvolvimento comunitário e do desenvolvimento local a nível de práticas, características e objetivos, são muito semelhantes. As grandes diferenças entre um e outro centram-se na unidade básica de estudo e intervenção, deslocando-se o debate para as diferenças, limitações ou potencialidades da comunidade e do local, respetivamente. O desenvolvimento local /comunitário hoje tem como características principais:

- Partem de problemas comunitários ou necessidades;
- Constituem-se como processos de mudança, coletivos, profundamente educativos;
- Têm um carácter endógeno e integrado;
- A melhoria da qualidade de vida das pessoas e a valorização/ formação dos recursos locais são os objetivos centrais;
- O fortalecimento da capacidade, organização e confiança das pessoas implicam a participação dos interessados; implicam a redistribuição de poder ou *empowerment* bem como o controlo do processo pelos participantes;
- Finalmente, devem articular-se com processos externos.

Apesar das várias tentativas de definição do conceito de desenvolvimento local ainda continuam a persistir as imprecisões na sua definição, é um conceito difuso, contudo, há um aspeto que gera consensos relativamente à sua polissemia. O seu ponto de partida é o local com as suas potencialidades, recursos, privações, necessidades, o compromisso individual e coletivo, a participação, a auto-organização, a promoção da cidadania, criação e gestão partilhada de capacidades e de recursos e a contextualização territorial (Amiguinho, 2005). Para o autor, o desenvolvimento local é um processo endógeno assente na mobilização voluntária cujo objetivo é originar ações com as quais se produzem sinergias entre agentes,

tendo em vista qualificar os meios de vida e assegurar bem-estar social. Neste processo há a sinalizar:

- A dimensão sociopolítica e territorial do desenvolvimento local. A opção política que contrasta com a tecnicização dos processos;
- Em segundo lugar, fazem-se sobressair os aspetos humanos, as apostas e os sucessos, as dificuldades e obstáculos que derivam do modo como as pessoas se envolvem, se mobilizam ou se opõem;
- Em terceiro lugar, releva-se o carácter educativo do desenvolvimento local. Trata-se de um processo permanente de natureza informal, no "ombro a ombro" dos atores enquanto agem sobre os seus problemas. A natureza não formal ocorre durante as ações educativas que têm como principal efeito fazer ver que vale a pena apostar nos recursos próprios e nas potencialidades em espaços onde predomina o fatalismo e a resignação.

O desenvolvimento local deixou de ser entendido como pura caminhada material de aproximação dos mais pobres ao volume de riqueza e aos modelos de vida dos mais ricos, para passar a ser assumido como a adoção de exigências comuns de equilíbrio e coesão social, de valorização de princípios de participação e de dignidade de todas as pessoas e grupos (IPAD, 2010). O desenvolvimento local tem de ser para as pessoas, não para algumas mas para todas tendo por objetivo melhorar a sua qualidade de vida em termos individuais e coletivos, aprofundando as liberdades reais e substantivas das pessoas e dando possibilidades às populações de poderem expressar uma ideia de futuro num território visto de forma aberta e flexível, onde esteja ausente a noção de espaço. Visto desta forma, a atenção passa a ter de se dirigir para os fins que tornam o desenvolvimento importante, em vez de simplesmente se dirigir para os meios, alguns meios, que entre outros desempenham papel relevante no processo (Lopes, 2006).

Segundo Fragoso (2005), o desenvolvimento local é um processo em que a população de um território dispõe da possibilidade de protagonizar de forma flexível e aberta um projeto de futuro, através de um conjunto de ações que aumentem os seus níveis de autoconfiança e auto-organização, no sentido de promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas desse território. O desenvolvimento local remete para alguns aspetos fundamentais como:

- Ter um carácter endógeno e integrado;
- Ser centrado nos interesses das populações sustentando a sua participação a todos os níveis;
- Promover a cidadania ativa;
- Ser um processo organizado e controlado por pessoas e grupos;
- Estar articulado com outros círculos exteriores ao local;
- Manter negociação aberta com outros atores externos;
- Constituir-se como um processo educativo/formativo;
- Contribuir para a mudança da realidade social, económica, cultural de um território.

Uma das formas de se promover o desenvolvimento local é criar condições para a transição entre a tradição e a modernização, aproveitando os elementos culturais das populações, promovendo a sua valorização, o seu enriquecimento através da partilha, da comunicação com outros elementos culturais para, a partir daí, as pessoas inovarem, criarem outros produtos culturais, mudarem os seus modos de vida, modernizarem-se sem perder autonomia nem identidade. É cada vez mais importante inventar novos caminhos, descobrir alternativas criativas de tornar o desenvolvimento local um processo que afirme a sua vocação política de base. À medida que o tempo passa o desenvolvimento local tem vindo gradualmente a esvaziar-se das suas práticas, reduzindo-o a um conjunto de práticas de tendência tecnocrática, abandonando a sua vocação política de base (Fragoso, 2005).

Assumindo como ponto de partida e de referência a própria comunidade local com os seus interesses, necessidades, recursos endógenos, urge desenvolver processos de transformação e de mudança que recusem a conservação de modelos passivos. Contudo, Roque Amaro (1993) refere que, por vezes, surgem dificuldades práticas em acionar processos de mudança, devido a:

- Défice de participação das comunidades abarcadas pelos projetos;
- Falta de enraizamento de alguns grupos promotores das iniciativas;
- Excessivo protagonismo na condução e gestão de alguns projetos;
- Excessiva dependência da administração pública;
- Falta de financiamentos, dificuldade em levar à prática uma perspetiva interdisciplinar;

- Inadequação de alguns programas às características das populações e às suas reais necessidades.

O desenvolvimento local é um processo de transformação e de mudança que procura mobilizar e valorizar as potencialidades locais, ao mesmo tempo que promove a dinamização social, económica, cultural, no sentido da melhoria da qualidade de vida da população. Contudo, essa melhoria da qualidade de vida que resulta da resposta a necessidades identificadas é realizada a partir do local, mas articulando-o com os recursos exógenos, numa perspetiva de participação conjunta, o que implica uma lógica integrada, que prevê um trabalho em parceria, com impacto tendencial em toda a comunidade e segundo uma grande diversidade de caminhos (Amaro, 2004).

Para iniciar um processo de desenvolvimento local importa conhecer os diferentes problemas e oportunidades de cada território, não havendo receita nem modelo que possa transitar de um processo a outro, sem adequação ao contexto local, o que implica um diagnóstico que identifique as condições específicas, recursos naturais e humanos, especialização produtiva, capacidade de organização. O processo de desenvolvimento local assenta no território e na sua identidade cultural, e só se realiza plenamente quando contempla a participação ativa das pessoas e das organizações em torno dos seus problemas e dos valores. Cada realidade local apresenta características próprias e muito específicas e, como tal, o seu processo de desenvolvimento segue um caminho específico fazendo apelo à mobilização de todos os recursos e potencialidades existentes, com vista à satisfação das necessidades fundamentais das populações (Reis, 2012)

Melo (2000) considera fundamental a criação de uma cultura de desenvolvimento que, a par da valorização das tradições locais, do reforço da identidade cultural, da recuperação do artesanato local, do apoio e encorajamento à produção agrícola de cariz mais doméstico, se ensaie novas experiências, se sensibilize a comunidade para novas práticas, para a criação de novas estruturas de apoio à inovação, à utilização de novas tecnologias na produção de novos produtos. Segundo Melo (2005) o desenvolvimento local pode ser entendido segundo duas perspetivas que se interrelacionam:

1. Como processo de resistência a um modelo de economia em que o mercado é global, o modo de produção é global, o que faz com que os mercados locais

percam espaço de ação, liberdade, criatividade. O desenvolvimento local afirma essa resistência através de estratégias e de ações que promovam a economia local de pequena escala, que valorize os recursos endógenos, estimule a troca, a produção, tendo em consideração os consumidores locais, a revitalização económica do território, o combate à desertificação e ao desemprego;

2. A segunda perspetiva relaciona-se com a promoção da cidadania e a dimensão participativa, dado que este fator é determinante e indispensável a qualquer processo de desenvolvimento local. A definição de estratégias e as tomadas de decisão têm de partir das gentes locais, pessoas comprometidas com o coletivo, responsáveis, conscientes, críticas, ativas. Neste sentido o processo de desenvolvimento local constitui uma escola cidadã no sentido da democracia participativa.

Canário (2000), realça dois fatores fundamentais nos processos de desenvolvimento local, a participação e a endogeneidade:

1. A participação dos atores locais nas tomadas de decisão, na concretização das decisões e na avaliação dos resultados permite criar as condições necessárias ao êxito nas iniciativas de desenvolvimento. Permite um melhor aproveitamento dos recursos internos e externos, constitui um processo de aprendizagem e de consciencialização para os participantes. Permite que conheçam melhor a realidade local, a tornarem-se mais autónomos e a aumentar as possibilidades de contribuírem para a transformação social;
2. No que se refere à endogeneidade, os processos de desenvolvimento local surgem associados ao conceito de participação. Refere-se ao modo como são diagnosticados e valorizados os recursos locais, as pessoas da comunidade, os seus saberes, o património cultural, os bens materiais, o contexto físico, as riquezas naturais.

Para Nóvoa et al (1992) um projeto de carácter endógeno deve cumprir com os seguintes princípios:

- As dinâmicas locais emergem a partir das necessidades e interesses da comunidade, centradas na ação dos atores locais e na valorização dos recursos coletivos;

- A definição das políticas é feita a partir do diagnóstico realizado com a comunidade e a execução e avaliação do programa conta com a participação dos atores locais;
- As pessoas, grupos, coletivos são o recurso determinante para o êxito do processo. Mais importante que instrumentos e políticas, é a valorização dos recursos locais no que se refere à elevação dos níveis educativos, à qualificação profissional, à melhoria das relações interativas;
- O aumento do poder local e regional, a cooperação institucional, a criação de parcerias, a capacidade de criar novos projetos, é um eixo estruturante das políticas integradas de desenvolvimento local.

O paradigma do desenvolvimento endógeno implica uma forte participação da população local assim como das suas estruturas políticas e sociais, organizadas numa base territorial, funcionando através de processos de desenvolvimento “bottom-up” adequados às especificidades dos locais, mobilizando de forma integrada os recursos disponíveis, no sentido de se iniciar um processo de desenvolvimento que constitua uma fonte de esperança e dê origem a uma economia regional próspera, baseada nas iniciativas e nos conhecimentos das populações locais (Reis, 2012).

O processo de intervenção local deverá estar sempre em permanente construção, a ação deverá visar a resolução de problemas cujas respostas possam apresentar resultados visíveis na comunidade e, ao mesmo tempo, mobilizar mais interesses e maior adesão de participantes locais. Se houver resultados visíveis, por mais reduzidos que sejam os impactos iniciais, mais fácil será ao grupo dinamizador mobilizar outras pessoas e alargar a sua ação a outros setores, construindo um projeto de desenvolvimento local coletivo. Esta dinâmica permitirá alargar a base social de apoio ao projeto de desenvolvimento local, encontrando o equilíbrio desejável entre os interesses em causa, públicos, privados, políticos, locais ou globais. É necessário evitar que a intervenção se circunscreva a um território, O desenvolvimento local está em oposição ao localismo, sendo necessária uma abertura às redes intralocais, dentro e fora do país, no sentido de uma evolução positiva do processo, sendo essencial uma tensão perramente entre o local e as diversas instâncias do exterior: administração local, regional, central, Universidades, mercados de maior ou menor proximidade, associações (Melo, 1998).

Para garantir o futuro da pessoa humana parece ser necessário inverter o ciclo infernal a que o neoliberalismo nos conduziu, nomeadamente, o enfraquecimento da democracia, a e internacionalização crescente dos fatores de produção capitalista, o desinvestimento na saúde, educação, cultura, o crescimento das desigualdades sociais. O Estado que deveria ser o agente político dos processos de desenvolvimento local, tornou-se o gestor da economia mundo, unicamente centrado no crescimento a nível macro económico, a nível nacional e a nível regional. O crescimento com critérios produtivistas é inconciliável com o desenvolvimento. Enquanto o crescimento é tendencialmente totalitário, o desenvolvimento local é tendencialmente libertador no sentido da autonomia, da participação, da cooperação. Ainda há esperança para reduzir esta hegemonia generalizada, se no “local” se construírem alternativas à atual economia. Não se trata de substituir o sistema macro pelo sistema micro, mas antes, contestar a validade da hegemonia neoliberal e experimentar novas alternativas, garantindo o pluralismo e a diversidade (Melo, 1995). De acordo com o autor, torna-se necessário:

- Adotar de forma generalizada a abordagem do desenvolvimento local nas sociedades contemporâneas;
- Realizar estudos de diagnóstico, de local em local, elaborando um “quadro orientador de geometria variável” (p. 243) que remeta para estratégias descentralizadas e diferenciadas;
- Encorajar o lançamento de micro- iniciativas;
- Envolver comissões locais de desenvolvimento e a ASC intervir no âmbito de contratos- programa;
- Recriar espaços de produtividade em pequena escala, de base familiar ou comunitária;
- Redefinir espaços de bens públicos da responsabilidade de poderes públicos;
- Reduzir o agravamento das desigualdades;
- Instaurar sistemas mútuos de solidariedade;
- Criar emprego a partir das necessidades básicas urgentes das pessoas e do ambiente;
- Celebrar protocolos com Universidades e centros de investigação para canalizarem uma parte da sua atividade ao serviço das comunidades locais;

- Realizar atividades no âmbito da economia solidária, em especial os mercados sociais;
- Garantir que as formas de produção e de vida respeitem os recursos e os valores éticos da humanidade.

“O local é o único nível em que é possível concretizar a real integração de programas sectoriais e a plena participação dos cidadãos. É no local que se exerce a ação incontornável das associações cívicas ou de intervenção socioeconómica e onde se exprime e corporiza a sociedade civil. Talvez o local seja também hoje o derradeiro e o mais seguro bastião de resistência e de luta ativa contra os «conquistadores» que pretendem reduzir tudo e todos ao barbárico culto do bezerro de ouro ” (Melo, 1995, p. 244).

2.4.3.2. Desenvolvimento local em Portugal

O crescimento económico, após a II Guerra Mundial, poderia ter feito emergir um programa desenvolvimento comunitário no sentido de melhorar a qualidade de vida das populações. Nos inícios da década de 60 constituiu-se um grupo de trabalho para elaborar, a nível governamental, um programa de desenvolvimento comunitário, para incluir no Plano de Fomento para 1965-1967. Contudo, apesar do Governo ter manifestado algum interesse por esta área, acabou por não ser considerada no Plano qualquer política de desenvolvimento comunitário (Silva, 1964). Segundo a autora, a existência de uma rede ampla de instituições públicas (serviços de educação sanitária, saúde pública, extensão agrícola, educação de base, formação familiar rural) e a rede de Casas do Povo que, em certos distritos, cobriam grande parte das freguesias rurais, constituíam fatores que poderiam favorecer a generalização do desenvolvimento comunitário em Portugal.

No início da década de 70, emergiu em Portugal o conceito de desenvolvimento local devido a uma crise de legitimidade do Estado e à incapacidade de se encontrarem soluções, para a crescente complexidade dos problemas sociais do analfabetismo, do desemprego, da pobreza e da exclusão económica, social, cultural (Ferreira, 2003). Após o 25 de Abril de 74, as autarquias

conquistaram novas atribuições e competências que lhes permitiu dispor de capacidade de intervenção local, de investimento e apoio em várias áreas e, sobretudo, no campo educativo, passando a constituir, em zonas do interior, o principal motor do desenvolvimento local (Cabeças, 2008).

Após o 25 de Abril de 74, face ao fraco sentido de identidade e solidariedade de base local e regional a uma maior sensibilidade às questões da regionalização, ao regresso de emigrantes às suas terras de origem, a vinda de “retornados” das ex-colónias, terá criado novas oportunidades a nível local o que configurava para o desenvolvimento local uma diversidade de caminhos, protagonismos e respostas (Amaro, 1993). Durante esta fase da vida nacional, face às assimetrias e ao crescimento das desigualdades no interior do país, criou-se uma nova lógica de desenvolvimento local que Canário (2000) sintetiza em três fatores fundamentais:

1. A multidimensionalidade dos conteúdos, dado que o desenvolvimento local constituía um processo global e sistémico que integrava de forma articulada a economia, a saúde, a cultura, a educação;
2. A valorização dos critérios de natureza qualitativa relativamente a fenómenos como a elevação da autoestima, o espírito de participação, a promoção da cidadania, a melhoria da qualidade vida das populações;
3. A valorização do local através de programas e projetos integrados que articulassem sinergias locais com centros de decisão a nível regional, nacional e internacional.

Durante esta fase, o processo de desenvolvimento local foi sintetizado na expressão “*pensar globalmente, agir localmente*”, significando que é no local, na comunidade, com as suas necessidades, potencialidades, recursos, identidade, património cultural, que devem ser desenvolvidos processos participativos e integrados, capazes de promover o desenvolvimento comunitário (Canário, 2000).

Foi neste contexto que, em Portugal, no decorrer dos anos oitenta, em consequência da adesão ao Mercado Único Europeu, decorreram vários programas de intervenção de nível local, no propósito de estimular as comunidades, para a participação em processos de animação comunitária que contaram, nalguns casos, com o apoio financeiro de algumas fundações nacionais e internacionais, como foi o caso da Fundação Gulbenkian, Fundação Van Leer, entre outras (Niza, 1997). Esta fase do desenvolvimento local terá sido inspirada na educação popular, incorporando

o pensamento radical de uma intervenção de base territorial que visava a melhoria das condições de vida das pessoas, principalmente, por meio de atividades socioeducativas e socioeconómicas. Este novo fenómeno representava, do ponto de vista macro nível, uma reação da sociedade civil para a crescente velocidade da globalização e do seu impacto sobre as comunidades. Os programas da União Europeia desempenharam um papel importante, pois garantiram o financiamento para a intervenção local das OSC (organizações da sociedade civil), que trabalhavam neste campo de prática (Fragoso, 2011).

No início da década de 1980, após a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA), surgiram vários programas regionais de integrados (PRI) com o objetivo de renovar o tecido económico local, social e cultural, especialmente em áreas desfavorecidas. O processo de desenvolvimento local deveria assumir uma lógica integrada que privilegiasse o trabalho em parceria, a cooperação, a negociação dos conflitos e das solidariedades locais, o diálogo constante entre todos, pessoas, grupos da comunidade, representantes de outras instituições na procura dos objetivos predeterminados em conjunto (Roque Amaro, 1993). Os projetos integrados de desenvolvimento local que surgiram visavam a participação das populações na melhoria das suas condições de vida, a nível económico, social, cultural e ambiental, através de dispositivos integrados e participativos, numa perspetiva de *empowerment* (Ferreira, 2003). Os projetos integrados de desenvolvimento regional (pidrs) foram instrumentos valiosos, criados para ajudar as comunidades na promoção da cidadania ativa e na resolução dos seus problemas, que contaram com a participação da educação de adultos, “não como meio instrumental de qualquer engenharia social ou pedagógica, mas como fenómeno profundamente integrado no conjunto da sociedade, nas suas estruturas e relações de poder” (Nisa, 1997, p.12).

O local emerge como contexto de interação social, como contexto facilitador da identificação das estruturas e mecanismos que permite, por um lado, aprofundar o conhecimento sobre os problemas, as suas causas e consequências, e sobre a ausência, insuficiência e/ou desadequação das respostas públicas. Por outro lado, assegura as condições para a experimentação de ações inovadoras, tendo em vista o aperfeiçoamento das respostas públicas e a melhoria da qualidade de vida das populações (Henriques, 2007). De acordo com o autor, este tipo de “projetos locais”, orientados para promoção da inovação nas políticas públicas, com base nos

princípios da interdisciplinaridade, da participação, das parcerias, do empowerment, da inclusão social, são concebidos e desenvolvidos com base na “transferibilidade metodológica” (p. 156), ou seja, inspiradores da ação a realizar em outros contextos.

A moda do “local” deveu-se, em parte, à entrada de Portugal na C.E. com os consequentes desafios ao nível de fundos e outros apoios comunitários, para apoiar programas de âmbito regional e local. Estes projetos proporcionaram um novo tipo de protagonismo às autarquias locais e contribuíram para a desconcentração espacial de diversos organismos e serviços da Administração Pública (Segurança Social, Educação, Saúde, Turismo, Agricultura). Segundo Roque Amaro (1993), os múltiplos projetos e iniciativas de desenvolvimento local que emergiram em Portugal, apesar de apresentarem características e especificidades muito próprias, a grande maioria tinha em comum, as seguintes ideias-forças:

- Privilegiavam as zonas mais marginalizadas (zonas rurais, zonas suburbanas degradadas, desempregados, crianças e jovens, idosos, reformados, deficientes, mulheres isoladas, minorias étnicas, etc.);
- Valorizavam a participação das populações e procuravam suscitar e mobilizar as capacidades de iniciativa, existentes nas comunidades locais;
- Apresentavam propostas e soluções inovadoras;
- Tinham como objetivo o desenvolvimento integrado, abarcando várias áreas de intervenção, articulando diferentes grupos e sectores e pressupondo uma abordagem interdisciplinar.

Independentemente da relação entre essas iniciativas e o maior ou menor significado das mudanças operadas em cada região, de modo geral, houve um carácter inovador em relação às abordagens territoriais que permitiram o estabelecimento de práticas de desenvolvimento participativo e endógenos e deram um novo impulso às associações de desenvolvimento local, entretanto constituídas, que passaram a adotar novas formas de intervenção ao nível do local (Fragoso, 2011). Foi com particular incidência que nos anos de 1980 surgiu uma nova vaga de iniciativas de coletividades da sociedade civil, num contexto de (re) emergência de orientações económicas e políticas liberais e de crise dos Estados Sociais. Estas dinâmicas surgem como novas formas de organização que desenvolvem ações tendente a combater o agravamento de novos problemas sociais (Melo, 1990).

O desenvolvimento local em Portugal nunca poderia ser um domínio

exclusivo do poder político, pois vai além do macro esquemas de crescimento económico montados por políticos e técnicos. O desenvolvimento local para se diferenciar do crescimento económico deverá ser extensivo a todas as dimensões da vida humana, abrangendo setores que não têm ambições políticas, nem fins lucrativos, Daí o papel das organizações da sociedade civil (OSC) que atuam em vários domínios de natureza cultural, educativa, económica, ecológica, na defesa de uma democracia mais ampla e profunda (Melo, 1990). De acordo com o autor, neste final da década de 80 multiplicavam-se, em Portugal, as iniciativas locais realizadas por “gente” das OSC, cujos sentimentos de responsabilidade social se refletia na ação no terreno, junto das populações, em vez da ação político partidária.

Foi com base no valor atribuído à participação ativa dos atores locais, às associações da sociedade civil, que se criaram novas oportunidades, para o desenvolvimento local assente no reforço da vertente do potencial endógeno, uma nova forma de desenvolvimento, que havia sido ignorado pelo Estado Central, sobretudo nas regiões e locais mais desfavorecidos. É neste contexto que o poder local passa a assumir um papel mais interventivo, sobretudo, as autarquias das zonas rurais que começaram a apoiar iniciativas associativas que emanavam da sociedade civil e que procuravam combater os fenómenos mais preocupantes, gerados pelas assimetrias e traduzidos na desertificação, no envelhecimento das populações, no desemprego, no baixo índice educativo e cultural. Criaram novos equipamentos e infraestruturas, procuraram rentabilizar recursos humanos e materiais, participaram na construção de rede formais de parcerias ativas propiciadoras de ambientes favoráveis ao desenvolvimento individual e coletivo, promotor das potencialidades das comunidades locais, e tentaram fazer emergir um verdadeiro desenvolvimento construído a partir do Local. As autarquias em articulação com diferentes instituições, associações, e organismos, procuraram implementar uma cultura de desenvolvimento local que incentivasse a autoestima das populações, o autoconhecimento dos problemas, a cooperação, o potenciar de sinergias, a valorização dos recursos endógenos, redes de saber-fazer, que dessem resposta aos desafios do desenvolvimento local (Cabeças, 2008).

Em 1993, foi criada a ANIMAR, Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local com o objetivo de intervir nas áreas do desenvolvimento local, da economia social e solidária, da educação formal e não-formal, do associativismo e da cidadania ativa, no sentido de funcionar como uma rede em que

coexistissem e cooperassem associações e pessoas que vivessem e atuassem tanto em habitats rurais como urbanos, unidos em torno de um objetivo comum de melhoria das condições de vida das populações, de democracia local quotidiana e da transformação sustentável e harmoniosa dos territórios. Durante este período, o setor de desenvolvimento local em Portugal foi promovido principalmente pelas organizações da sociedade civil, que de forma independente do Estado (graças aos programas da UE), promoveram centenas de pequenos projetos nas áreas carentes de Portugal, beneficiando direta e indiretamente um grande número de comunidades. O desenvolvimento local foi, em grande parte, gerado a partir de pessoas que acreditavam em emancipação, autonomia, interesses locais e participação. O micro desenvolvimento foi, por isso, provavelmente, o sector mais dinâmico e com maior diversidade e riqueza das experiências práticas no campo (Fragoso, 2011).

Nas décadas de 80 e 90 assistiu-se a um incremento significativo de programas de desenvolvimento local, uma tendência que se iniciou no pós 25 de Abril que refletiu uma certa vontade de participação cidadã mobilizada a partir de interesses individuais e coletivos, em torno de motivações de distintas naturezas. O resultado foi um conjunto de iniciativas pautadas pela ausência de uma orientação política expressa e pela recusa de compromissos políticos e ideológicos por parte do Estado, enquanto instância reguladora, pouco apostada em fazer mais e melhor pelo desenvolvimento local (Monteiro, 2004). A acompanhar o acréscimo de autonomia do poder local, surgem novas elites políticas locais e regionais apostadas em reivindicar políticas de descentralização e de apoio ao desenvolvimento local. A tendência para a personalização do poder político local, na figura do presidente de Câmara, constitui uma das características da vida política autárquica em Portugal, a qual se enquadra no sistema de constituição, manutenção e reforma das elites políticas locais, mediadoras nas relações entre poder local e poder central (Bilhim, 2004).

É no local que as políticas globais se concretizam, adaptam e se relacionam, não estando totalmente isoladas do contexto nacional, nem totalmente dependentes. O Estado necessita de formas de governo local para ligar o centro às periferias, sendo esta ligação fundamental para a manutenção da hegemonia e legitimação do Estado. Por outro lado, o local necessita da influência política concedida pelo Estado. O fator decisivo, nesta relação, situa-se na comunicação e troca política entre as periferias e o centro. Esta mediação entre o local e o central, tem em primeiro plano o eleito

local, o qual é escolhido por ser uma figura carismática com prestígio na comunidade, sendo uma autoridade formal e informal no seio da comunidade (Ruivo; 1990). Um aspeto relevante nos processos de desenvolvimento local é a sua dimensão política. Não se pode ignorar as interferências políticas, mas também não se pode ignorar que os agentes locais não são entidades neutras e há sempre um aspeto a considerar que pode reforçar, modificar, distorcer a dinâmica da ação, que é a questão da liderança que pode ser mais ou menos personalizada, institucional, aberta e que não deve permitir que as práticas no terreno se convertam numa arena política. A ação no terreno depende muito das atitudes e políticas dos organismos dos sectores público, privado, voluntário e comunitário, sendo que a liderança do processo deve ser progressivamente deixada aos atores locais, devendo os outros parceiros limitar-se a apoiar os esforços desenvolvidos por aqueles que são os mais interessados no desenvolvimento (Fischer, 1994).

O desenvolvimento local é um processo permanente de mudança que pressupõe novos caminhos, novas redes de expressão e comunicação permanentes entre vários atores, de forma horizontal, baseada em objetivos do projeto e não em hierarquias. Não é possível realizar projetos de desenvolvimento local sem que haja uma interação e cooperação entre todos os interlocutores, população, técnicos, decisores, líderes locais, parceiros. Neste processo são disponibilizadas sinergias para uma ação coletiva que conta com vários atores sociais, com diferentes domínios de saberes, de discursos, de recursos, em que o processo de cooperação deve passar por dar voz pública a todos, a nível individual e coletivo, fomentando e apoiando as lideranças locais (Guerra, 2000).

É neste contexto que pode emergir um líder local que estabeleça o reforço da cooperação, das parcerias, das solidariedades entre poder local, instituições públicas e privadas, organismos regionais e locais, que atuando como autênticos agentes e dinamizadores para o desenvolvimento procurem contribuir para a resolução dos problemas do espaço local (Cabeças, 2008). Num processo de desenvolvimento local parece muito difícil fazer progressos substanciais, duradouros e sustentáveis, sem a colaboração de todos, sobretudo, se uma das estratégias adotadas for o estabelecimento de parcerias, podendo entender-se o conceito de parceria como um acordo entre duas ou mais instituições para atingir um objetivo consensual que terá um impacto positivo sobre o desenvolvimento local (Schiefer et al, 2000).

O desenvolvimento local oferece perspectivas de ação muito diversificadas

para fazer face a processos de desintegração local, em zonas desfavorecidas, o que exige um modelo de intervenção assente em parcerias e outras formas de organização que envolva instituições públicas, associações, e o Estado através dos seus órgãos locais. Neste âmbito, assume papel de destaque o poder local, sobretudo, as autarquias, o principal recurso institucional a nível local capaz de facilitar, viabilizar e apoiar, o trabalho desenvolvido no setor do desenvolvimento local (Henriques, 2007).

Nas últimas décadas, a reestruturação da economia e do Estado impulsionou formas mais flexíveis de gestão pública como é a política de desenvolvimento regional. De uma forma progressiva o poder local tem intervindo no processo, apoiando iniciativas que visam ajudar a solucionar os problemas locais. O desenvolvimento local está, desta maneira, convertido numa estratégia de desenvolvimento territorial dominante mais regionalizado e, acima de tudo, aberto às transformações constantes que a nova economia despoleta. O poder local posiciona-se mais eficazmente na administração de recursos e na obtenção dos resultados, para dar a cada problema um tratamento mais adequado em função da capacidade competitiva de cada território. A necessidade da intervenção é centrada na orientação das intervenções locais pelo estímulo ou surgimento de iniciativas locais e do emprego (Catarino et al, 2007).

A partir das últimas décadas do século XX tem vindo a ser dada uma atenção crescente às organizações da sociedade civil (OSC) orientadas por uma lógica solidária, que procuram contribuir para melhoria do bem-estar das comunidades. É um setor que se situa entre o Estado e o Mercado desempenhando, sobretudo, funções económicas e sociais e produzindo bens e serviços de interesse comum. Mesmo que sejam privadas, não procuram o lucro. Contudo, um dos maiores desafios que enfrentam diz respeito à falta de recursos para a ação prática na comunidade, o que as leva a estabelecer relações com outros domínios da sociedade, tais como o Estado, o mercado, a própria sociedade civil, o poder local, muitas vezes, em regime de contratualização. Em Portugal há uma diversidade de OSC com valores, hábitos, configurações, funcionamentos distintos, que se relacionam com o Estado e restantes setores da sociedade e da economia, de formas muito diversificadas (Ferreira, 2009).

Por falta de recursos materiais e financeiros, estas organizações estavam quase sempre, em maior ou menor medida, dependentes do apoio de entidades

externas, os seus financiadores. Na maioria das vezes, recorrem aos instrumentos estratégicos e financeiros de apoio ao desenvolvimento local, de que são exemplo os financiamentos do Estado, resultantes de candidaturas aprovadas no âmbito dos fundos estruturais. Desde a adesão de Portugal à União Europeia, em 1986, as OSC têm beneficiado de importantes apoios, através das contribuições financeiras de diversos Programas (FEDER, FSE, QCA I,II, III, LEADER I, II, Leader +,...).

Estes apoios inscreviam-se no âmbito das políticas regionais com o objetivo de assegurar um desenvolvimento equilibrado, reduzindo as assimetrias regionais, criando mais e melhores oportunidades de acesso à educação, ao emprego, à cultura, à ciência, às novas tecnologias. Contudo, os efeitos desses instrumentos acabam por se materializar nas próprias dinâmicas de desenvolvimento organizacional das (OSC) acabando, por vezes, por acentuar as suas próprias limitações. As dependências de fundos públicos, quando excessivas, colocam inúmeros constrangimentos à atividade das organizações. Trabalhar de forma ativa a angariação de fundos e tomar opções quanto ao grau de dependência/autonomia ao nível dos fundos é essencial (Andrade e Franco, 2007).

Apesar da Comunidade Europeia ter uma lógica de rendibilidade financeira a nível macroeconómico, foram vários os programas e medidas de apoio a projetos, entidades e iniciativas de desenvolvimento local, como foi o caso do Programa LEADER vocacionado para apoiar o trabalho das associações locais em meio rural. Esta dependência da CE é fundamental para a vida das associações e para o desenvolvimento local, desde que seja contratualizado entre entidades que se conheçam e se reconheçam como cooperantes, de forma a se evitar situações de dependência miserabilista perante as decisões de Bruxelas. É neste contexto que Alberto Melo (1991) defendia uma maior união e articulação entre associações nacionais, através a realização de visitas ao terreno, encontros, intercâmbios, no sentido de conferir maior credibilidade ao Movimento de Desenvolvimento Local. A existência de um movimento associativo forte, garante da estabilidade das OSC, iria aumentar as possibilidades de novas parcerias com as autoridades europeias.

As OSC, que ao longo de cerca de 20 anos tinham constituído um setor de natureza muito diversificada com um papel de relevo na intervenção social, cultural e económica de base territorial., no dealbar do século XXI, com a criação dos Centros RVCC e, mais tarde, os CNOs, foram chamadas a alterar as suas rotinas e projetos para integrarem a rede de Centros. Ao organizarem cursos de educação de adultos e

formações modulares certificadas, assumiram o compromisso com os objetivos dos Referenciais, transformando, por vezes, de forma muito profunda, as suas práticas locais. As OSC, de base local, que se envolveram neste processo tiveram um papel fundamental, pelo profundo conhecimento das especificidades locais e da mobilização de diversos atores na promoção de iniciativas, o que contribuiu para credibilizar o Programa RVCC/CNO (Capucha, 2010).

De acordo com o autor, a Iniciativa Novas Oportunidades foi entendida pelas organizações que nela participaram como um instrumento de reposição de justiça social, como uma medida de educação para o desenvolvimento. À medida que foi sendo executada, a Iniciativa foi fazendo emergir problemas que estavam esquecidos, ou pelo menos muito subalternizados, como o do analfabetismo literal e funcional. A implementação de um programa de qualificação de base que dote as pessoas afetadas das competências básicas, para iniciarem percursos de qualificação certificada, proporciona as capacidades para que cada cidadão se torne mais capaz de modificar o seu destino e o dos outros. Pode fazer a diferença. Uma diferença, relativamente a um dos problemas estruturais mais grave em Portugal, que fez da Iniciativa Novas Oportunidades um dos principais programas com a marca de justiça social e de política social ativa.

2.4.3.3. Educação de adultos como instrumento de desenvolvimento local

A educação de adultos como estratégia para o desenvolvimento local constitui um desafio importante, sobretudo, em zonas mais desfavorecidas face à necessidade de dar um enquadramento político e institucional ao trabalho realizado, na sua maioria pelas organizações da sociedade civil (OSC). A educação de adultos através da complementaridade entre educação não formal e informal permite utilizar metodologias participativas vocacionadas para a transformação social, assente numa autorreflexividade crítica permanente, capaz de desmontar as relações de poder e de hegemonia do poder político. A ação educativa, guiada por um princípio de participação social, tendo por base as propostas de Paulo Freire sobre o papel da educação de adultos como fator de transformação social, pode tornar-se um processo dinâmico, interativo e participativo que, segundo o IPAD (2010) pode visar:

- A formação integral das pessoas;

- A consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência;
- A vivência da interculturalidade;
- O compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade;
- A promoção do direito e do dever de todas as pessoas participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável;
- Elevação dos níveis educativos da população;
- Incentivo à participação;
- Responsabilidade social empresarial, do consumo sustentável e do comércio justo.

É neste contexto, que se afirma a relação íntima e estreita entre educação de adultos e desenvolvimento local, dado que a valorização dos recursos humanos e materiais, a construção de dinâmicas locais, o sentido participativo das populações, a capacidade crítica, o sentido do coletivo, a animação comunitária, são fenómenos que decorrem de processos educativos e formativos. Daí que o desenvolvimento local tenha necessidade de se aliar à educação de adultos. Sem educação de adultos não há um verdadeiro desenvolvimento local (Melo, 2005). O sentido da intervenção da educação de adultos, entendido como um instrumento de desenvolvimento local, deve consistir em desenvolver práticas educativas e formativas que promovam a autonomia de pessoas e grupos, a afirmação da sua identidade cultural, o sentido de responsabilidade, a participação, a valorização de saberes, e a tomada de consciência para a resolução de problemas que afeta pessoas e grupos (Niza, 1997).

A educação de adultos é um instrumento de motivação, de desenvolvimento de atitudes e valores das pessoas, que permite a interpretação crítica sobre a realidade cultural local promovendo uma cidadania ativa e solidária. A educação de adultos inclui-se no conjunto de práticas educativas que assume uma dimensão participativa, descentralizada e integral que contribui para recriar a vida e responder às necessidades concretas e quotidianas das comunidades. O desenvolvimento local é um processo de natureza qualitativa que promove a mudança de atitudes, a ação coletiva, “ orienta as instituições e requer a aparição e capacitação de novos líderes

locais” (Caride et al, 2007, p 104)

Se a educação de adultos capacita as pessoas para uma melhor identificação com a comunidade e para melhorar a sua qualidade de vida, por outro lado, os processos de desenvolvimento local não são espontâneos e necessitam das práticas formativas/educativas. A educação de adultos é uma educação comunitária, pois procura dar resposta a situações específicas, a nível individual, social, interpessoal, utilizando os espaços e recursos locais em experiências de educação e participação cidadã, fazendo face a necessidades identificadas. Entre educação de adultos e desenvolvimento local há uma relação de cumplicidade que se traduz na participação das comunidades nos processos educativos e uma relação de reciprocidade anímica que se traduz no processo de autoajuda, de transformação da própria comunidade na expressão das suas necessidades, orientando-a para uma maior responsabilidade no seu desenvolvimento (Caride et al, 2007)

O desenvolvimento local surge associado a processos educativos/formativos, que requerem construção, reconhecimento e valorização de conhecimentos e saberes adquiridos pelas pessoas, em diferentes contextos e durante a vida. A implementação das práticas devem estar bem articuladas com a identidade cultural do território, com os elementos da cultura local, para que a seleção dos conteúdos, a definição de estratégias, a escolha de metodologias participativas, seja feita de forma criteriosa, tendo em conta finalidades bem definidas e negociadas à partida. Só assim será possível confrontar os conhecimentos, saberes, interesses, necessidades das pessoas, para promover a criação de novos conhecimentos, mais adequado para as dinâmicas de mudança social, finalidade última dos programas de desenvolvimento local (Fragoso, 2005).

Em muitas comunidades do interior, os fenómenos de êxodo rural, isolamento demográfico, envelhecimento da população, decréscimo da atividade agrícola, aumento da pobreza parecem acentuar uma crise de identidade que importa refazer e reconstruir, dado que há elementos e traços culturais que ainda se mantêm. Um dos pontos fortes da educação de adultos reside na descoberta das raízes culturais, na valorização do património local, e na reconstituição de espaços de animação e de sociabilidade, no sentido do refazer das identidades. A participação das pessoas idosas é fundamental por serem símbolos vivos da história local, portadores de cultura e gestores de memória. Nas práticas educativas há um claro propósito de reconhecimento pessoal e social dos mais velhos o que constitui um contributo

positivo para a sua autoestima e autoconfiança. A educação de adultos pode ser um dos poucos agentes educativos que restam, depois de outros terem desaparecido ou sido suprimidos pelo Estado. A importância da educação de adultos nas dinâmicas de desenvolvimento local, em contexto rural, equivale a admitir os contributos específicos que a educação de adultos poderia fornecer para a melhoria dos contextos, na defesa de uma lógica comunitária (Amiguiño, 2005).

Neste cenário, em que os processos de desenvolvimento local se perspetivam como processos educativos, globalizados a nível local, capazes de colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos experienciais, a interação coletiva na resolução de problemas, a educação de adultos pode desempenhar um papel fundamental ao “Fazer da educação um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo” (Canário, 2000, p. 67). De acordo com o autor, as práticas educativas e formativas permitem:

- Uma maior proximidade junto das pessoas e dos seus problemas, maior facilidade na identificação das necessidades das comunidades, aos diferentes níveis;
- Maior possibilidade de resposta a situações de exclusão social;
- Maior facilidade de mobilização e valorização das potencialidades existentes;
- Permite estabelecer parcerias;
- Facilita a adoção de mecanismos de regulação de conflitos;
- Permite o ensaio de novas metodologias participativas;
- Reforça os laços de cooperação com as autarquias, parceiro indispensável no processo de desenvolvimento local.

O contributo potencial da educação de adultos para o desenvolvimento local, para superação dos problemas sociais não é independente do papel desempenhado pelo poder local, pelas autarquias, face ao papel que desempenha no apoio financeiro e logístico às práticas educativas e nos serviços prestados à comunidade. Não será razoável admitir a existência de iniciativas, de base local, em que a Autarquia se demita de responsabilidades que decorram das suas atribuições, competências e recursos. O desenvolvimento local implica ação estatal a nível regional e local e convoca ação local e translocal, no que respeita à promoção de “outro

desenvolvimento que supere processos de desintegração local” (Henriques, 2007, p.149).

As dificuldades reveladas pelo Estado-Nação em definir e implementar políticas de desenvolvimento local, corretores das assimetrias territoriais, deixaram a maioria as regiões desamparadas e desprovidas de uma estratégia capaz de promover o “bottom-up”. O desenvolvimento endógeno desses territórios fez com que o poder autárquico adotasse um paradigma do desenvolvimento local relegando para segundo nível o planeamento centralizado. Nas décadas de 80 e 90, as autarquias locais empenharam-se e estiveram, por mérito próprio, na origem da colocação da política de desenvolvimento local no centro da cena. As entidades locais constituem o nível de intervenção mais adequado para a solução dos principais problemas, estimulando o bom governo e a inovação, porque conhecem melhor as necessidades da sua comunidade. As autarquias locais são mais recetivas a iniciativas locais e mais eficientes na distribuição dos serviços. Contudo, há regiões e municípios cuja fragilidade negocial lhes retira autonomia fazendo com que, apesar das esperanças nelas depositadas, o Estado continue a comandar as prioridades e os referenciais locais (Faria, 2010).

Perante uma realidade em profundas transformações, são vários os desafios que se continuam a colocar ao poder local na luta contra a apatia, a burocracia, o desinvestimento do Estado, em resolver os problemas sociais, económicos, culturais, educativos que as comunidades enfrentam. A educação de adultos pode constituir-se como uma frente de combate na promoção do desenvolvimento local, ao assumir novos campos de atuação na área da educação não formal e informal, ligada às organizações da sociedade civil, garantindo conquistas, conquistando novos direitos, trabalhando com as contradições e limites existentes. É essa diversidade que configura a grande riqueza da educação de adultos no âmbito da animação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. É uma diversidade de práticas educativas que precisam ser compreendidas, respeitadas e valorizadas. Essa diversidade tem em comum o compromisso ético e político com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária (Gadotti, 2012).

Canário (2000) para exemplificar a importância da educação de adultos, enquanto instrumento do desenvolvimento local, recorre aos projetos regionais integrados (PRIs) que ocorreram em Portugal na década de 80 para referir a ação educativa levada a cabo pela rede pública de educação de adultos e pelo movimento

associativo e que se traduziu na melhoria das condições de vida das pessoas, na elevação dos níveis educativos e na diminuição global das taxas de analfabetismo. Este programa que integrava várias instituições, agentes locais, agentes externos, associações, poder autárquico, criou um mosaico de experiências e práticas de carácter interdisciplinar que promoveu a integração sectorial e de participação nos processos de tomada de decisão e na promoção de parcerias entre atores institucionais, económicos e sociais, criando condições para satisfazer necessidades diversificadas (saúde, educação, cultura, valorização do património, trabalho). Segundo Canário, esta aposta no local, ao privilegiar o aproveitamento pleno dos recursos humanos, ambientais e institucionais da região, criou condições para valorizar as qualidades das pessoas, para resolver problemas concretos que nunca tinham merecido a atenção das políticas sociais, económicas do tempo do fascismo.

Mozzicafreddo et al (1989) enfatizam o papel do poder autárquico nestes processos de desenvolvimento local, entre 1974 e 1986. Consideram duas fases diferenciadas:

1. Uma primeira fase foi caracterizada por uma intervenção autárquica de cariz assistencialista, tendo em conta as exigências locais. Foi a fase da institucionalização da democracia e, ao mesmo tempo, o alargamento das competências legais e financeiras das autarquias;
2. A segunda fase é caracterizada por uma autarquia com menores possibilidades financeiras, num contexto de maior austeridade fiscal, mais contenção nas despesas, centrada numa política de modernização técnico-administrativa e com maior atenção ao sector privado. A prioridade é aplicar uma política municipal assente na criação de condições e apoios ao desenvolvimento local.

O desenvolvimento local depende da ativação social da população local, da capacidade da região em criar um conjunto de elementos políticos, institucionais e sociais, capaz de desencadear forças endógenas que articulem as iniciativas de dimensões económica, social, cultural, política e ambiental. O desenvolvimento local é uma vontade comum, feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um futuro melhor (Melo, 1998). Contudo, o desenvolvimento está associado à disponibilidade de recursos disponíveis, não só regionais como nacionais. Este fator tem a ver com o processo

financiamento das autarquias por parte do Estado, o que significa que os programas regionais estão dependentes da ação do governo, das suas políticas económicas e sectoriais, que podem afetar positiva ou negativamente a região.

Ruivo (2014) refere que, em 40 anos de democracia, o poder local e central não conseguiram libertar-se de uma lógica centralista e centralizadora. O poder local contribuiu para construção de uma diversidade de infraestruturas e contribuiu para a consolidação da democracia, mas não foi capaz de alterar a lógica centralista e centralizadora do país. Os autarcas continuam na dependência do Governo porque se tem mantido toda uma mentalidade de redes que criaram vícios não só no poder central, mas também, posteriormente, nos próprios detentores do poder local. Mesmo para acederem a fundos comunitários, as autarquias dependem da administração central diretamente ou da administração central desconcentrada” (comissões de coordenação e desenvolvimento regional). O poder local precisa evoluir para outro paradigma de intervenção e de desenvolvimento com uma visão integrada do território, mas, para isso, tem de ter outra mentalidade e outras condições. A regionalização é fundamental para que o poder local, com todas as suas potencialidades não esteja tão subordinado ao poder central.

Foi com base nos fundos comunitários e sob a supervisão das comissões de coordenação e desenvolvimento regional (CCDRs) que tiveram lugar, na década de 80, os programas regionais integrados (PRIs), instrumento regional em que a educação de adultos assumiu protagonismo na implementação de práticas educativas conducentes ao desenvolvimento local. Um projeto integrado, envolvendo vários atores com diferentes experiências, saberes, motivações e vínculos institucionais tornou-se “um processo de formação e emancipação das populações e dos técnicos, enquanto agentes de mudança. (Niza, 1997, p. 19).

Através de metodologias participativas foi possível uma interação profícua e recíproca entre ação e conhecimento, entre intervenientes exteriores e os atores a nível local, sendo que nesta perspetiva de desenvolvimento não foi ignorado nem subvalorizado pelo facto de ter contado com a participação de especialistas externos, cuja ação constitui uma mais-valia para o êxito do processo (Canário, 2000). A aplicação de metodologias participativas deve assegurar o desenvolvimento socioeconómico integrado das comunidades o que implica realismo nos objetivos, identificação das limitações do meio envolvente, recursos disponíveis e reconhecimento da capacidade de pessoas e coletivos se auto-organizarem, pois, os

projetos mais estáveis e duradores são os que são centrados nessas capacidades de auto-organização (Guerra, 2000).

As metodologias participativas constituem um exercício de aprendizagem democrática, de busca permanente como expressão de um movimento dialético de pessoas inconclusas e conscientes da sua “inconclusão”, que procuram desenvolver a autonomia e superar as situações de injustiça e desigualdade social (Freire, 1967). Esta dinâmica interativa constitui um processo educativo, não no sentido formal em que existe alguém que ensina e alguém que aprende, numa relação assimétrica, mas, sobretudo, a partir dos efeitos educativos das vivências quotidianas que se traduz num processo de aprendizagem coletiva (Ferreira, 2003)

Também Melo (2005) considera que estes processos geram aprendizagens, promovem interações, criam cumplicidades que leva os habitantes da comunidade, associações locais, outros agentes locais, técnicos das entidades públicas e privadas, colaborando em parcerias, a envolverem-se apaixonadamente e a trabalharem intensamente, nestes projetos integrados de desenvolvimento local.

Schiefer et al (2000) consideram que estes processos interativos, em regime de parceria, permitem:

- Quebrar o isolamento individual e a exclusão de indivíduos, grupos, pequenas comunidades, convidando-os a trabalhar em conjunto;
- Rentabilizar recursos, proporcionando conhecimentos com base em diferentes saberes;
- Definir regras que permitam desvanecer a separação das lógicas económicas, sociais, culturais e políticas e procurar integrá-las;
- Influenciar políticas regionais e nacionais enquanto grupo de pressão;
- Facilitar a criação de estruturas locais com fins variados;
- Reforçar a confiança, colaboração e reciprocidade entre todos os intervenientes;
- Criar um novo marco de relações de colaboração entre a administração pública, o mundo associativo, as redes sociais primárias, a economia, a saúde, a agricultura, a educação, na procura do interesse geral;
- Sensibilizar responsáveis políticos, peritos, agentes locais, cidadãos, a encontrar espaços de expressão, interlocução, decisão e atuação;
- Articular o local com o global;

- Atrair recursos externos e criar sinergias locais.

De acordo com os autores, em termos de funcionamento organizativo da parceria, há duas modalidades principais:

1. A Radial em que um ou vários atores são os promotores da ação local. Assumem a responsabilidade pelo projeto a nível financeiro e administrativo, convocam os restantes atores e, juntos, elaboram, planificam e depois desenvolvem o projeto. Em redor dos principais promotores da ação local reúnem-se os outros atores e, em função do seu maior ou menor interesse e compromisso, assim se implicam no processo. O maior perigo deste modelo é o excessivo protagonismo dos parceiros promotores;
2. Uma segunda modalidade é a parceria em Rede, caracterizada por um funcionamento horizontal em que cada ator coopera de igual modo, não havendo protagonismos especialmente dominantes. Cada parceiro encontra uma gratificação proporcional à sua intervenção. Nesta modalidade, os problemas podem ser centrados:
 - Na tensão excessiva de cada ator na procura do seu interesse particular;
 - Na falta de solidariedade que poder comprometer a ação local;
 - A inexistência de um centro concreto, pode levar a ações individualizadas e desligadas, sem qualquer utilidade o que faz com que não se obtenha resultados e a parceria perca o sentido;
 - O aumento de parceiros torna a rede tão extensa que, no final, pode perder-se toda a orientação e estratégia comum.

Os parceiros trazem recursos, aptidões e experiência para uma parceria, mas também podem trazer os seus próprios motivos, predisposições e problemas. As próprias parcerias não são remédio universal nem varinha mágica para todas as situações, também comportam riscos. Parece ser difícil a existência de parcerias isentas de conflitos, apesar de serem constituídas com o objetivo de resolver problemas. Por vezes, convertem-se em catalisadores de problemas ao tentar encontrar soluções pacíficas, outras vezes, aceleram os problemas e tornam-se detonadores, o que revela a expressão das contradições que ocorrem na realidade face aos interesses e lógicas, por vezes antagónicas dos atores sociais envolvidos nos

processos. O êxito ou o in êxito de muitas ações parece depender de muitas variáveis, havendo a destacar a dimensão relacional estabelecida entre os vários atores envolvidos, dado que a constituição de relações múltiplas em rede, entre agentes, grupos, entidades e instituições, por vezes cria dificuldades de comunicação e de execução das atividades (Fragoso, 2005).

Neste contexto, as relações interpessoais parecem assumir uma importância crucial. As pessoas, as redes de ligação, os laços que estabelecem, pode possibilitar ou complicar a convivialidade entre pessoas que, integradas numa comunidade de aprendentes, um autêntico mosaico multirracional, pode misturar diferentes motivações e interesses. A variável psicológica, sociológica, antropológica, cultural, em interação viva e dialética com o trabalho em parceria pode levar cada um dos atores envolvidos, a construir a sua própria visão do processo e a determinar a sua conduta. Há situações e momentos do trabalho em grupo, mais ou menos problemáticas, em que o diálogo deixa de existir. Perde-se a capacidade de comunicação, as perturbações de comportamento instalam-se, as relações interpessoais degradam-se, e podem mesmo ficar comprometidas ou arruinadas. Também, porque as pessoas podem ser atacadas de egoísmo, narcisismo ou assumir outros tipos de atitudes que leve à perda de relação ou ao fechamento de um sujeito sobre si mesmo (Tavares, 1996).

Contudo, as parcerias locais fundadas na interação entre população, técnicos, decisores, líderes locais, instituições são uma estratégia inovadora que permite reforçar relações de cooperação entre entidades e recuperar mecanismos de solidariedade, recusam modelos de concentração de poder e de distanciamento das populações e criam novas condições para uma articulação entre setores políticos, económicos, sociais, educativos, administração pública, associações (Guerra, 2000). A constituição e eficácia das parcerias locais não deve dispensar o exercício de liderança por parte de um agente local que, com base numa visão estratégica, responda às especificidades do local e à diversidade espacial dos problemas, contribuindo para a coerência da ação orientada pela convicção de mudança (Henriques, 2007).

A mudança implica que as pessoas não fiquem submetidas à lei da repetição, é não regressar sempre às mesmas práticas, às mesmas ideias, aos mesmos impasses. A mudança social apenas pode ocorrer se os indivíduos também mudarem. Os comportamentos e atitudes individuais são os lugares privilegiados da mudança, na

medida em que são determinados por percepções e normas culturais. A mudança opera-se através das aprendizagens geradas a partir de situações de partilha, de tomada de decisão e de ação, através da qual os indivíduos experimentam uma evolução e analisam a situação experienciada (Lewin, 1992).

A mudança corresponde a uma aprendizagem que se realiza de modo privilegiado através dos grupos, dado que as mudanças individuais são mais fáceis de ocorrer em situação de grupo, na medida em que as aprendizagens individuais, em grupo, são reforçadas pelas posições dos outros. O grupo é “ lugar por excelência onde se pode aplicar a dinâmica da mudança social” (Fisher, 1994, p. 174). O autor refere que a mudança pode ser encarada segundo duas perspetivas:

1. A mudança a nível individual, a modificação de atitudes, opiniões, modos de pensar e agir;
2. A mudança social que destaca os problemas das estruturas, dos coletivos, dos grupos sociais, que desencadeiam um certo número de mudanças específicas a nível individual e coletivo. A mudança social afeta a estrutura e/ou o funcionamento da organização social, de uma determinada coletividade, não apenas alguns indivíduos, mas um setor significativo de uma determinada comunidade. A mudança social altera o curso da história da comunidade.

O desenvolvimento local é o resultado de uma diversidade de ações convergentes que visam promover e potenciar as capacidades dos agentes locais para que se estruturem e mobilizem com base nas suas potencialidades e na sua matriz cultural, em ordem a enfrentar e vencer os desafios de ordem social, educativa, económica, cultural, ambiental. Neste quadro, ou há mudança social ou não é desenvolvimento local. Sem mudança social não haveria desenvolvimento local. A eficácia e eficiência dos processos de desenvolvimento local poderiam ser avaliadas, em função das mudanças que esses processos foram capazes de desencadear, no seio de um conjunto / coletivo de pessoas (Fragoso, 2009).

Na construção endógena da mudança que leva à melhoria da qualidade de vida das pessoas, a educação de adultos aparece associada ao desenvolvimento local, ao explorar as potencialidades locais e ao elevar os níveis educativos e formativos das pessoas, ajudando a dinamizar a economia local. As possibilidades de sucesso no processo de mudança dependerão, em última análise, da capacidade das pessoas em chamar a si a resolução dos seus problemas, de se organizarem em torno de objetivos

comuns, e de se ajustarem às pressões externas. As fontes da mudança residem, deste modo, na própria população, no seu sentido de comunidade e, talvez mais importante que tudo, no seu espírito de inovação e iniciativa. A urgência na mudança obriga a repensar em novas estratégias de desenvolvimento capazes de devolver ao “local”, o lugar que deveria ocupar no quadro regional, nacional e europeu. Um modelo de desenvolvimento que procure a coesão social e minimize os efeitos da globalização económica, terá que levar em conta as relações socioeconómicas das populações que ainda vivem nos territórios mais desfavorecidos, criando condições para a sua ascensão económica, social e cultural (Reis, 2012).

A educação de adultos como instrumento de desenvolvimento local deve recuperar o pensamento de Paulo Freire e recriá-lo á luz dos novos desafios históricos do século XXI, privilegiando conceitos como liberdade humana, pedagogia emancipatória, mudança histórica, esperança, autonomia, indignação, sonhos possíveis. Todas estas categorias são características de uma educação de adultos a favor da ação transformadora e da mudança histórica. Freire (1987, 1999, 1999 b) reconhece esta pluralidade ao afirmar que devemos ser progressistas de forma pós-moderna, pois a realidade é dinâmica e a intervenção exige a construção de uma visão de mundo orientadora de práticas comprometidas com a mudança e apontando na direção de proposições que concretizem o inédito viável.

Todos os tempos são de mudança e apesar da incerteza, da complexidade a nível político, social, económico, cultural, ambiental, não se pode aceitar a situação como catastrófica, daí ser urgente criar novas dinâmicas sociais e educativas que contrariem sentimentos de fatalismo, descrença, resignação. Como refere Henriques (2007), é imperioso outro desenvolvimento na medida em que, situações que podem parecer impossíveis podem ser transformadas em possíveis, por forma a combater “a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal” (p. 159). O autor recorre às experiências portuguesas em torno dos projetos de desenvolvimento local para demonstrar como é possível inovar na ação social e educativa, como é possível agir de acordo com novos modos de articular o económico, o social, o educativo, o cultural, contribuindo para a superação dos problemas sentidos pelas populações. Contudo, há que considerar o precioso contributo das autarquias locais, “agentes bem colocados para assumir este protagonismo” (p. 160). É verdadeiramente notável a excelência do envolvimento de tão grande número de cidadãos portugueses, em torno de projetos locais. São experiências que não podem ser desperdiçadas, embora, em

larga medida, permaneçam invisíveis. Deste modo, parece ser importante dar visibilidade às experiências realizadas, e valorizar o conhecimento de todas as pessoas que tiveram um envolvimento mais direto nestes processos de desenvolvimento local. A experiência, os saberes, a competência técnica, poderia constituir “um potencial endógeno ao nosso país, que não deveria deixar de ser adequadamente valorizado” (Henriques, 2007, p. 158).

CAPÍTULO 3

VIDA DE PROFESSORES

3. VIDA DE PROFESSORES

3.1 Introdução

As vidas dos professores têm sido objeto de estudo de vários autores como Nóvoa (1992), Gonçalves (1992), Huberman (1992), Schön (1992), Dubar (1997), Goodson (1992), Dominicé (1990), Ferrarotti (1988), Tardiff e Lessard (2005), Alheit & Dausien, (2007) entre muitos outros que têm relacionado a complexidade da função docente com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, trajetórias de vida, percursos profissionais, saberes e experiências docentes, construções identitárias ou ciclos de vida. Segundo Nóvoa (2009), após cerca de quarenta anos de invisibilidade, os professores ressurgem como centro das preocupações politico-educativas face a um tempo de incerteza e de complexidade da realidade educativa. Como refere o autor, a importância dos professores nunca esteve em causa, mas as atenções estiveram viradas para outros cenários:

- Nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar;
- Nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo;
- Nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. Nesta fase de transição que corresponde ao término de mais um ciclo histórico, não se pode creditar ao presente a construção de um futuro, em que os professores venham a ocupar um lugar central nas políticas, que procurem reforçar a educação de todos como uma dimensão fundamental de sociedades, que valorizam a diferença, o conhecimento e a liberdade

Nesta perspetiva, Nóvoa considera fundamental o recurso ao passado transportado para o presente, através dos relatos pessoais de professores, das situações experienciadas, das imagens, das ideias que estão presentes nas memórias dos professores. Como refere Freire (2003), através da memória é possível voltar ao passado para, com os pés no presente, antecipar o futuro. Daí a importância de conhecer as histórias de vida dos professores, “ouvir a voz dos professores” (Goodson, 1992, p. 71) para compreender os seus percursos de vida, os seus saberes,

as suas experiências marcadas pela subjetividade, pelas influências dos contextos onde interagiram, que também influíram na pessoalidade do professor. Os contextos socioprofissionais, as experiências de vida, os processos formativos, a individualidade de cada professor, constituem ingredientes-chave da pessoa, do sentido do Eu professor (Goodson, 1992).

Nóvoa (2009) tem afirmado e reafirmado que o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor, sendo impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, o *eu* professor do *eu* pessoa. O professor é pessoa, é um indivíduo aberto à relação com outras pessoas e que encontra nessa relação o sentido da sua própria existência. A relação com outrem está no centro da sua atividade humana. O professor é um ser de relação numa profissão de relações. Ser professor é ser capaz de interação com os outros e nenhum professor o será fora dessa interação, daí estar impelido a dar atenção a si mesmo, a cultivar o seu ser pessoal, para que seja um centro positivo dessa relação capaz de se implicar com amor e paixão na profissão (Teixeira, 2002)

A construção da identidade profissional do professor não é um dado adquirido, nem um produto, mas um processo, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão que se cruza com a identidade pessoal, também em processo de (re) construção a partir de vários fatores relacionados com a história de vida do professor. Nesta perspetiva, a infância, a adolescência, a origem social, a mente cultural, os processos de socialização, o percurso académico, a formação para docência, os contextos socioeconómicos e culturais, refletidos em cada época da vida, as experiências de vida, a trajetória de vida e os espaços de interação profissional são fatores que vão influenciar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. A construção da identidade do professor é um processo complexo que precisa de tempo para que o sujeito se aproprie do sentido da sua história pessoal e profissional, para “refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 1992, p. 16).

A construção da identidade profissional do professor depende das experiências biográficas, da organização burocrática em que se encontra inserido, das interações com os seus pares e do contexto onde desenvolve a sua ação profissional (Garcia, 1999). Nesta perspetiva, a identidade profissional do professor será resultante da intersecção entre a sua história de vida como ator e autor, o contexto social, económico e cultural em que interage e as experiências profissionais que vivencia. Cada experiência vivida, nos contextos mais diversos, vai contribuir para a

construção da história de vida da pessoa onde inscreve o seu ciclo de vida profissional (Sarmiento, 2002). O ciclo de vida de um professor é um processo não linear, caracterizado por um conjunto de acontecimentos e experiências, uns mais marcantes que outros, uns mais alegres, outros mais tristes, outros mais problemáticos, em que o professor passa por diversos patamares em que, umas vezes parece progredir em termos de desenvolvimento profissional, e outras vezes parece regredir (Nóvoa, 1992).

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício direto ou indireto dos professores, e que contribuem para a qualidade da sua prática educativa. É um processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do processo ensino/aprendizagem. Desta forma, adquirem e desenvolvem de forma crítica juntamente com educandos, colegas e outros agentes educativos, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, fatores essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001).

3.2. Ciclos de vida dos professores

Na segunda metade do século XX, os percursos profissionais dos professores constituíram objeto de vários estudos, tendo emergido o conceito de ciclo de vida dos professores que caracteriza vários estádios, não fixos, pelos quais os professores passam ao longo da sua vida profissional. Para Pacheco (1995) tornar-se professor significa percorrer um ciclo experiencial, que vai da euforia à depressão passando pelas seguintes fases:

- Período de lua-de-mel que corresponde a uma fase de euforia, de idealismo, dos primeiros contactos com a profissão, alimentando o sonho de ser protagonista da mudança;
- Período de crise relativo à tomada de consciência sobre as dificuldades da profissão docente e a necessidade de procurar ajuda através de materiais e novos métodos e técnicas para poder sobreviver na profissão;
- Período de adaptação em que o professor aceita o sucesso e o fracasso, já assume individualmente os problemas decorrentes da ação educativa. Ou,

então, discute-os com os colegas, partilha as preocupações e dificuldades, atribuindo a culpa ao próprio sistema educativo ou aos próprios alunos.

Para Huberman (1992), o ciclo de vida é um processo dinâmico, não linear, com fases distintas em que interagem fatores de ordem pessoal, social e profissional. Segundo o autor, este ciclo compreende:

- A Fase da Entrada entre 1 e 3 anos de carreira, que corresponde a um período de sobrevivência e descoberta, caracterizado pela experimentação, pela preocupação com o próprio desempenho profissional e assunção do sentido de responsabilidade que o leva a ignorar certas teorias adquiridas na formação inicial. É nesta fase de sobrevivência que ocorre o choque com a realidade;
- Fase da Estabilização, que ocorre entre os 4 e 6 anos de carreira. O professor assume novas funções e mais responsabilidades, regista um maior comprometimento com a profissão, aumenta o seu grau de autoconfiança, começa a afirmar um estilo próprio e a construir uma identidade profissional;
- Fase da Diversificação, vivida entre os 7 e os 15 anos de carreira. Há maior confiança e autonomia pedagógica, os professores vivem uma fase mais dinâmica, mais motivadora, mais empenhada a que corresponde um maior ativismo e um maior compromisso com a profissão. Nesta fase os professores revelam maior ambição pessoal que os leva a procurar desempenhar outras funções consideradas mais prestigiantes;
- Fase do Questionamento, situada entre os 15 e 25 anos de carreira, corresponde a um período caracterizado por uma sensação de rotina, que o leva a fazer um balanço da sua vida pessoal e profissional e a questionar-se deve continuar, ou deve procurar uma mudança para a sua vida;
- Fase da Serenidade, vivida entre os 25 e 35 anos de carreira, em que se observa uma redução a nível do investimento profissional, acompanhado de uma perda de ambição profissional, mas com o aumento do sentido de autoconfiança. Já não pretende provar mais nada nem a si próprio nem aos outros. Nesta fase da carreira os professores são mais críticos em relação às políticas educativas, menos cooperantes em relação aos colegas mais jovens, e mais conservadores em relação à inovação educativa;

- Fase do Desinvestimento que ocorre a seguir aos 35 anos de carreira e antecede a data da aposentação. Há um progressivo desinvestimento no trabalho docente em favor de outros interesses, relacionados com a vida pessoal e social. O professor assume uma atitude mais tranquila, sem lamentos, satisfeito com o seu percurso profissional. Vive mais centrado em que o tempo passe, até encerrar o seu ciclo de vida docente, de uma forma mais serena ou mais amarga, conforme o modo como vivenciou e interpretou a carreira profissional.

Por sua vez, Gonçalves (1992) estudou o desenvolvimento da carreira dos professores do ensino primário tendo identificado cinco fases:

1. Entrada na Carreira marcada por dois polos opostos, sobrevivência e descoberta. Ocorre entre o primeiro e o quarto ano de serviço. Nesta fase os professores procuram resistir ao choque com a realidade, tentam responder às situações imprevistas, ao mesmo tempo que passam pelo entusiasmo da descoberta da aprendizagem. Perante situações mais difíceis de ultrapassar vivem o dilema, abandonar a profissão ou continuar? Há professores que passam por experiências complicadas, sobretudo, pelas condições de trabalho, pela instabilidade, pela falta de segurança, pela falta de preparação e formação profissional, o que os marca negativamente. Há outros professores que não passaram por situações muito traumáticas que revelam não terem sentido dificuldades de adaptação, manifestam-se mais preparadas, mais autoconfiantes, mais afirmativas em relação à profissão;
2. Fase da Estabilidade, que corresponde a um período de satisfação. Ocorre entre o quinto e o sétimo ano de serviço podendo prolongar-se até aos 10 anos de experiência. Nesta fase, os professores manifestam maior autoconfiança e revelam maior prazer pelo desempenho da profissão;
3. Fase da Divergência, que oscila entre os 8 e os 15 anos de carreira e corresponde a um período em que há professores que continuam a investir na profissão de forma empenhada e procuram a valorização profissional, enquanto outros revelam cansaço e saturação. Esta fase é caracterizada pela divergência, em sentido positivo ou negativo em referência à fase da Estabilidade;

4. Fase da Serenidade, situada entre os 15 e os 20-25 anos de carreira, caracteriza-se por um sentimento de satisfação pessoal sobre o desempenho da profissão, pela capacidade de reflexão sobre a gestão do processo ensino/aprendizagem. Neste período, observa-se uma certa quebra de entusiasmo no sentido da afirmação profissional. Há uma certa acalmia e um distanciamento afetivo que torna o professor mais sereno e, em certos casos, mais conservador em relação à função docente;
5. Fase da Renovação do interesse e Desencanto que corresponde à última fase da carreira para os professores, e situa-se aproximadamente entre os 31 e os 40 anos de serviço. Caracteriza-se por revelar novamente situações de divergência em sentido positivo e negativo, em relação ao sentir profissional dos professores. Há professores que recuperam o entusiasmo e revelam um interesse renovado pelo desempenho da função docente, e por continuar a aprender. Outros manifestam saturação e impaciência, na espera pelo momento da aposentação.

De acordo com Moran (2007), cada professor tem o seu percurso de vida profissional, contudo há fases que são coincidentes à maioria dos professores:

- Fase da Iniciação que é uma etapa de aprendizagem, de insegurança, de entusiasmo e de receio pelo fracasso. Recém-formado, o jovem professor começa por ser chamado para substituir colegas, tenta impor-se aos alunos, procura impressionar, preocupa-se em cativar os alunos, em ser bem aceite pela comunidade escolar. Nos primeiros anos, por tentativa e erro, vai aprendendo a diversificar as estratégias de ensino, vai desenvolvendo a intuição sobre a melhor forma de se relacionar com os alunos, e vai adquirindo maior autoconfiança;
- Fase da Consolidação surge quando o professor passa a ter maior domínio sobre o desempenho da função docente, revela maior tranquilidade e maior segurança. Utiliza métodos e aplica estratégias já ensaiadas nos anos anteriores, e já não precisa inovar, para se afirmar na profissão;
- Fase da Crise de Identidade que ocorre quando o professor começa a sentir-se cansado, a sentir o peso da rotina. Os desempenhos de tarefas burocráticas irritam-no. É assaltado pela dúvida se deve continuar na profissão ou mudar de vida. O professor tem a sensação de que começa a ficar ultrapassado, em

termos científicos e no domínio das novas tecnologias. Tenta atualizar-se através da formação, mas descobre que já não tem tantas certezas. Vive uma sensação de crise de identidade, que leva alguns professores a sentir que a sua vida profissional não está a fazer “sentido”;

- Fase da Mudança que surge quando o professor, face à insatisfação que vive, pensa em mudar o percurso da sua vida. Reflete sobre a sua vida pessoal e profissional e tenta encontrar outras saídas, mesmo dentro da profissão. Volta a passar por novos processos de aprendizagem. Quer atualizar-se e torna-se mais ativo, mais observador, está mais atento a si próprio e ao que acontece ao seu redor, torna-se mais compreensivo, mais tolerante, mais aberto. Reflete mais, ouve melhor os colegas, descobre que precisa aceitar-se melhor, ser mais humilde e confiante. Redescobre o prazer da função docente. Nesta fase final da carreira, uns professores cristalizam, acomodam-se, arrastam-se pelas salas de aula. Outros encontram forças para continuar, para se renovar, valorizando os últimos anos da carreira sabendo que a aposentação está próxima.

Face ao exposto, os professores no seu ciclo de vida profissional parecem passar por várias fases que não são estáticas, nem são comuns a todos, pois, alguns professores podem não passar por uma sequência contínua de experiências, antes podem viver situações de descontinuidade, regressões, estímulos súbitos e becos sem saída. Contudo, os professores parecem viver diferentes situações de aprendizagem, que constituem marcos de desenvolvimento pessoal e profissional. Para compreender a vida de um professor há que considerar a motivação, a satisfação, o compromisso com a profissão, os espaços de interação, os contextos de formação, a capacidade reflexão e análise, a vida pessoal, as influências culturais e sociais, os valores institucionais, a prática profissional, a capacidade de cada professor se poder reinventar enquanto pessoa e profissional. Os contextos históricos e organizacionais, as culturas, em que o trabalho docente se realiza, as suas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional, vão determinar as necessidades dos professores quer ao nível das funções e responsabilidades quer ao nível da experiência docente (Day, 2001). De acordo com o autor, durante o seu ciclo de vida, o professor participa em atividades formais e informais, interage em contextos sociais, políticos, profissionais, coloca em prática conhecimentos, destrezas, saberes e competências, desenvolve as

capacidades de pensamento e ação profissional, o que concorre para construção da sua identidade pessoal e profissional.

A vida de um professor é um fenómeno espaço-temporal, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, é um processo complexo feito de mudanças, de transições identitárias, em que cada professor, para se apropriar do sentido da sua história pessoal e profissional, precisa de tempo (Nóvoa, 1992). O tempo, o espaço, a história de vida e a história da sociedade, são fatores fundamentais para compreender as vidas dos professores. Estudar a vida dos professores é dar-lhes oportunidade de, através dos seus testemunhos, resgatar o seu papel enquanto fazedores da História. Cada um de nós, professor, é um fazedor da História se fizer eco do seu trabalho com o compromisso de se fazer ouvir, com o orgulho de ser professor. A Educação precisa disso! (Freire, 1997 a).

3.3. A formação e a reflexividade na construção identitária do professor

O professor ao iniciar a sua trajetória profissional vai confrontar-se com momentos de dúvida, de incerteza, de insegurança, de desconforto, de choque com a realidade, ao mesmo tempo que se confronta com a própria organização escolar que se transforma em outro obstáculo que o professor iniciante precisa transpor. A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado, que conduza a uma produção de saberes reflexivos e pertinentes por parte dos professores. O diálogo, a troca de experiências, a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, o que se torna fundamental para a criação de uma cultura profissional. A identidade profissional do professor é construída com base nos significados que cada professor confere à docência, ao modo de situar-se no mundo, representações, angústias e anseios. Neste processo, são essenciais três fatores: o desenvolvimento pessoal que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional que se refere aos aspetos da profissionalização docente; e a organização escolar, com uma cultura própria. Os processos de profissionalização continuada inserem-se neste tríplice investimento (Nóvoa, 2009).

De acordo com o autor, a formação de um professor não depende única e exclusivamente da acumulação de cursos, da aquisição de novos conhecimentos, novas técnicas mas, sobretudo, do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.

A vida de um professor é um processo de formação contínua, pois, enquanto estiver em atividade vai viver experiências novas em contacto com a realidade educativa, vai viver processo formativos, construir novos saberes, renovar conhecimentos, vai (trans) formar-se a todo momento, conforme a idade, o tempo de serviço, os objetivos pessoais e profissionais, as expectativas face à profissão.

A formação contínua de um professor assemelha-se a um processo de socialização permanente que ocorre ao longo do seu trajeto profissional. Um trajeto reflexivo que o professor não realiza sozinho, mas em interação com os seus pares, com os educandos, com os outros agentes educativos. É no contexto de Escola, na vida quotidiana, no seio de desafios e conflitos, nas relações interpessoais, experiências factuais e culturais, acontecimentos que atravessam o seu percursos de vida., que o professor (re) organiza os seus saberes. A formação é um processo de apropriação individual que se realiza em uma permanente interação com os outros e com o mundo (Dominicé, 1988).

Durante a sua vida profissional, o professor é influenciado por vários processos formativos distintos, atribuindo maior importância a uns que a outros. As experiências formativas mais significativas favorecem a construção de conhecimentos e saberes específicos que terão maior importância no trabalho docente. Esses processos formativos reinventam novas formas de socialização profissional, constituindo um incentivo ao desenvolvimento de uma dinâmica formativa e de construção identitária. As configurações identitárias estão, estreitamente, relacionadas com as lógicas de formação não sendo possível dissociar estes dois aspetos (Dubar, 1997). O investimento que o professor faz na sua formação, o significado que atribui à experiência, o diálogo permanente com os contextos onde inscreve a sua ação pessoal e profissional, vão ter implicações no estilo de vida do professor, na perceção sobre a profissão, nas práticas profissionais, nas decisões relativas à carreira e no próprio desenvolvimento pessoal e profissional (Goodson, 1992). Para Delors et al (2001) a melhoria da qualidade das práticas educativas depende, entre outros aspetos, do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, dos conhecimentos e competências, e das motivações para se envolver nos processos formativos.

O que caracteriza a profissão docente é ocorrer num espaço no qual a complexidade das práticas docentes, investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dão origem à construção de um conhecimento profissional docente. O

professor precisa construir um conhecimento pessoal, um autoconhecimento no interior do conhecimento profissional e captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica, mas que está no cerne da identidade profissional docente. Este esforço conceptual é decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo do ciclo de vida profissional, dado que é não só um direito da pessoa, como é uma necessidade profissional. O professor ao implicar-se em processos de formação, realiza um investimento pessoal tendo em mente a construção de uma identidade que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 2009). Segundo o autor, a criação de espaços formativos constitui a estratégia mais utilizada, capaz de proporcionar aos professores uma aprendizagem intensiva, durante um determinado período de tempo. A formação contínua é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional dos professores que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos, podendo ocorrer tanto dentro como fora do contexto onde o professor inscreve a sua prática profissional.

A formação é uma necessidade vital que está implícita na natureza humana. É o estar no mundo, com as pessoas, construindo conhecimentos, refletindo sobre as práticas, para que se abram novas vias para uma transformação interior que tenha projeção nas relações do professor com o mundo (Dominicé, 1988). A esta motivação para formação, o autor denomina de autoformação, que se traduz no processo pelo qual o professor assume a responsabilidade pelo seu processo formativo. É a capacidade de se autoeducar de maneira permanente, assumindo um papel responsável e autónomo.

Para Schön (1992) a maior parte das aprendizagens, em contexto educativo, envolvem a reflexão-na-ação, uma forma de aprendizagem inconsciente, rotineira, intensa e orientada para a resolução de problemas, o que em última análise limita o desenvolvimento do professor. As oportunidades para refletir sobre as práticas educativas devem ser encaradas como parte de um processo mais abrangente, que envolva elaboração de teorias imersas na prática, experiências de outros práticos e do conhecimento teórico. Donald Schön (1992) diferenciou três conceitos que integram o pensamento prático do professor:

1. Reflexão na ação, constitui um saber um saber que está presente nas ações dos professores, podendo ser compreendido também como conhecimento

técnico ou capacidade de resposta face a uma situação problemática. A sua eficácia resulta da flexibilidade do professor que, decorrente da sua experiência, constrói novas teorias e apreende o próprio processo dialético da aprendizagem;

2. A reflexão sobre a ação está em relação direta com a ação. Consiste numa reconstrução mental e retrospectiva da ação para tentar analisá-la e procurar encontrar novas pistas para a solução dos problemas que enfrenta, elaborando novas estratégias de atuação;
3. A reflexão sobre a reflexão na ação refere-se à análise que o professor realiza *a posteriori* sobre os processos relativos à própria ação. Livre dos condicionalismos impostos pela própria situação, utiliza os seus conhecimentos para descrever, analisar criticamente estratégias, atividades, materiais, comportamentos, valores e atitudes implícitas na sua intervenção educativa.

Schön (1992) enfatiza o papel do professor como pessoa em desenvolvimento e aprendizagem, na forma de ser, estar e pensar sobre a vida. O paradigma de referência deste modelo reflexivo é o construtivismo traduzido, entre outros aspetos, na necessidade de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática pedagógica, em situação de ensino/aprendizagem. Zeichner (1993) considera a reflexão como a “vinda à superfície das teorias práticas dos professores para análise, crítica e discussão” (p. 36), o que implica um complexo conjunto de metacognições. Não basta ao professor descrever as ações, deve ser capaz de as interpretar, questionar e estabelecer juízos de valor no sentido de reformular e reconstruir as suas práticas educativas.

Van Manen (1991) considera a existência de quatro níveis de reflexividade do professor:

1. No primeiro nível de reflexão existe um pensar ao nível do senso comum que consiste em pensar a ação pedagógica de forma intuitiva e rotineira;
2. No segundo nível, a reflexão apresenta um certo grau de estruturação em que o professor fala das suas experiências e justifica as suas ações ainda que a um nível descritivo;

3. No terceiro nível observa-se uma reflexão sistematizada, suportada por experiências vivenciadas pelo próprio ou por colegas, a quem se reconhece valor;
4. No quarto nível de reflexão, os professores são capazes de refletir sobre a forma como pensam e teorizam as experiências vividas e interpretadas. É importante não só agir ponderadamente e com reflexividade, mas compreender a natureza e significado das experiências refletidas e tipos de conhecimentos utilizados.

O professor reflexivo parece possuir um conjunto de características que podem ser definidas como mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo. Mentalidade aberta significa ter uma mente livre e crítica. Responsabilidade tem a ver com a assunção das consequências dos próprios atos. Entusiasmo refere-se à curiosidade, energia, criatividade, combate à rotina (Garcia, 1992). O professor reflexivo que possui essas características, ensaia novas experiências, constrói conhecimentos que interpreta e direciona na tomada de decisões que lhe permitirá enfrentar os problemas do dia-a-dia do professor. Para que a construção do conhecimento gere novos saberes que lhe permita reconstruir novos sentidos para a ação, é necessário que os conhecimentos sejam mobilizados através de esquemas de ação, percepção, avaliação e decisão, desenvolvidos na prática. Esta aprendizagem construída na prática reflexiva assente nos conhecimentos prévios do professor, deve estar alicerçada na formação, no trabalho em equipa, na partilha entre pares (Perrenoud, 2002).

A reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar. Implica o pensar certo que envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente emerge da curiosidade sobre a prática educativa. A reflexão crítica é um fator fundamental na formação permanente do professor. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 1997). Pensar a prática equivale a pensar que, também, a formação coloca o professor num sistema de relações com os seus pares, com os processos educativos, com a instituição educativa. O que o leva a ampliar a sua visão de mundo e a se organizar para atuar de forma crítica, construindo uma imagem sobre si próprio que é apresentada a si e aos outros e revela a forma como deseja ser percebido pelos outros. Esta identidade é

uma construção operada ao longo da trajetória de vida do professor (Lopes, 2001).

A formação é, assim, uma possibilidade de libertação, tem um potencial transformador que beneficia da força do coletivo, da participação dos outros e concorre para a construção identitária do professor (Bragança, 2011). A reflexividade no âmbito da formação permanente do professor é realizada durante o seu ciclo de vida profissional, por isso é um desenvolvimento contínuo que está dependente de vários contextos em que inscreve a sua prática profissional. O resultado desse processo vai ter implicações no pensamento e ação do professor, que determinará a sua construção identitária (Day, 2001).

Nóvoa (2009) considera que parece possível esboçar alguns aspetos importantes para a definição do trabalho dos professores e que relacionam as dimensões pessoais e profissionais, com a construção da identidade profissional:

- Um primeiro aspeto é o *conhecimento* considerado fator fundamental, no trabalho do professor. Ele precisa saber, conhecer, adquirir e dominar conhecimentos para poder promover a aquisição e compreensão do conhecimento, por parte dos educandos. Ninguém ensina aquilo que não sabe;
- Um segundo aspeto relaciona-se com a *cultura profissional*, o que implica compreender os sentidos da organização educativa onde inscreve a sua prática profissional, devendo construir aprendizagens na relação com os colegas mais experientes. A experiência e a reflexão sobre o trabalho são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação, dado que são estas rotinas que fazem avançar a profissão;
- Um terceiro aspeto é o *tato pedagógico*, que cruza a dimensão pessoal com a dimensão profissional e que corresponde à capacidade de relação, de empatia, de encorajamento, motivação e de comunicação, sem a qual o professor não consegue cumprir a sua função educativa;
- O quarto aspeto é o *trabalho em equipa*, que implica um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos e ações relativas ao exercício profissional que vão para além do espaço institucional;
- O quinto aspeto é a importância do *compromisso social*, relativo aos processos interativos de comunicação e intervenção educativa junto das

populações no sentido da promoção dos princípios, dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural.

A formação contínua do professor desenvolve o profissional e a sua socialização, contribuindo para a transformação progressiva das práticas educativas e para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, afirmando a sua condição intelectual transformadora, em oposição à tendência de se desvalorizar o trabalho crítico e intelectual dos professores, valorizando-se o pragmatismo da eficácia. As práticas têm de ser o suporte da formação contínua, que tem de ser parte integrante da profissão professor. A formação contínua deve ser um processo transformador da cultura e da socialização profissional, onde possa radicar as “raízes de uma deontologia profissional, co construída, mas ainda por haver” (Niza, 2010, p. 667)

3.4. Construir a profissão: Professor primário

3.4.1. Evolução histórica da profissão professor primário até 1974

Ser professor primário em Portugal passou por várias mudanças significativas ao longo dos tempos, particularmente, desde a publicação do Estatuto do Ensino Primário estabelecido pelo Decreto- Lei 6137 de 29 de Setembro de 1919 até à definição do Estatuto Carreira Docente, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 139- A/90, de 20 de Abril de 1990. Contudo, após o 25 de Abril foram produzidas orientações muito pertinentes em termos da concretização das funções dos professores do ensino primário estabelecido pelo Despacho 139/77 de 13 de Outubro (Teixeira, 2002).

A afirmação profissional dos professores tem sido um campo de lutas e conflitos, de hesitações e recuos, também por força do papel do Estado, da Igreja, das famílias, entre outros atores, que veem a consolidação da profissão professor como uma ameaça aos interesses instalados. A história da profissão professor foi iniciada num tempo que pertence definitivamente ao passado e continua desenvolvendo-se, na maioria das vezes, segundo processo contraditórios (Nóvoa, 1991). Nos séculos X e XI terão surgido, por iniciativa da Igreja, os primeiros professores a lecionar em escolas monásticas, que funcionavam nos mosteiros ou em escolas episcopais que funcionavam nos seminários (Castro, 2010). Em 1533, os jesuítas após inaugurarem

o primeiro colégio em Lisboa, construíram uma autêntica rede escolar por todo o país, criando cerca de 30 estabelecimentos de ensino gratuito (Carvalho, 2001).

O grande domínio que o clero detinha sobre o Ensino acabou por alterar-se em consequência dos acontecimentos surgidos no século XVIII, no reinado de D. José I, pela ação do ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, que iniciou uma tentativa de transformação social através das denominadas reformas pombalinas. No plano do ensino, o Marquês de Pombal fundou várias academias, terminou com a distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos, e para que a escola pública pudesse ser expandida determinou a expulsão dos jesuítas de Portugal (Castro, 2010). Ao reformar a instrução pública e criar a escola pública, o Marquês de Pombal criou o sistema de ensino estatal e laico, passando o sistema educativo a ser controlado pelo Estado (Lima, 1992).

Segundo Tardiff e Lessard (2005) a educação era interpretada como um instrumento de emancipação coletiva e aos professores era atribuída uma missão quase evangélica, mas de características laicas, de instruir o povo e formar cidadãos mais esclarecidos. Desde então, os professores passaram a ser nomeados e controlados pelo Estado o que exigia no ato de recrutamento uma licença para lecionar. Esta autorização, concedida com base num conjunto de requisitos requeridos aos professores, constituiu um primeiro momento histórico no processo de profissionalização docente, uma vez que facilitou a definição de um perfil de competências técnicas (Lima, 1991, Teodoro, 1994).

A instauração da escola pública e a expulsão dos jesuítas abriu uma vaga no desempenho das funções docentes. Contudo, a remuneração era tão baixa que só 50,4% a exerciam em exclusividade. Os restantes professores primários eram artesãos, barbeiros, sapateiros, padres, comerciantes, agricultores, que acumulavam a arte de ensinar com o respetivo ofício para poderem sobreviver e alimentar as famílias. Até então, ser professor primário era uma exclusividade masculina que começou a alterar-se no reinado de D. Maria I, ao criar, em 1790, cerca de 18 escolas públicas femininas em Lisboa. Foram contratadas mulheres para ensinar as meninas a ler, escrever e realizar trabalhos próprios do género feminino. No século XIX, opera-se o desenvolvimento da formação escolar e a criação das escolas normais, face à crença na virtude da instrução como fator de progresso de que resulta uma maior aspiração de diferentes grupos sociais, no acesso à profissão de professor primário (Rabelo, 2010). De acordo com a autora, em 1878, a instrução primária

elementar passou a ser obrigatória desde a idade dos seis anos até aos doze, para todas as crianças de ambos os sexos, exceto os seguintes casos:

- Se as crianças residissem a mais de 2 quilómetros de distância de uma escola pública ou particular, permanente ou temporariamente;
- Se as crianças fossem declaradas incapazes de receber ensino em três exames sucessivos;
- Nas situações de extrema pobreza que obrigasse as crianças a ajudarem os pais.

Era ainda definida a responsabilização pela obrigação do ensino aos pais, tutores, ou às pessoas encarregadas da educação das crianças, bem como aos donos das fábricas, oficinas ou empresas agrícolas ou industriais, em cujos serviços as crianças estivessem empregadas. Às Câmaras Municipais era atribuída a tarefa de promover cursos noturnos e dominicais, para adultos. Com a reforma de 1878 foi igualado o salário dos professores primários, independentemente do género, possivelmente, como forma de atrair mais mulheres para esta profissão. Os salários eram baixos e não aumentaram por um período de mais de trinta anos, mas o poder e o prestígio conferidos pela profissão situavam o professor num escalão social bem mais elevado (Rabelo, 2010).

Até ao século XIX, os leigos que exerciam a função de professores eram bastante móveis. Os homens que eram professores alimentavam a esperança de desempenhar outro ofício, dadas as condições lastimáveis de trabalho, salários baixos e fraca consideração social. As mulheres querem ser professoras porque essa ascensão social lhes iria facilitar encontrar noivo e contrair matrimónio. A imagem do professor estava associada ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários que não são (bem) públicos, nem profissionais liberais. Tudo isto, envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana, em que os professores não deviam saber de mais, nem de menos, não se deviam misturar com o povo, nem com a burguesia, não deviam ser pobres, nem ricos. Na escola, o professor é o mestre, é o centro da atividade da classe que impõe o ritmo dos exercícios, das tarefas, dos movimentos, segundo uma pedagogia baseada num modelo autoritário e num controle disciplinar bastante sistemático. O professor é “o sol do sistema pedagógico” (Tardiff e Lessard, 2005, p. 63).

Foi durante este século XIX que se criaram as primeiras instituições de formação específica e especializada para professores, o que teve grande importância no desenvolvimento da profissão professor primário. Mais relevante do que a formação individual a nível pedagógico concedida pelas Escolas Normais foi a socialização operada junto dos candidatos a professores, ao nível de valores e normas. Foram fatores fundamentais para a criação de uma cultura profissional e para a construção da profissão docente. Na passagem do século XIX, os professores primários constituíam um grupo profissional em ascensão social e profissional, que não encontrava correspondência na compensação económica. Este aumento de prestígio social deveu-se em grande parte ao trabalho desenvolvido pelos novos movimentos associativos, cujas ações assentavam na “melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira” (Nóvoa, 1991, p. 16).

É neste período que se dá início ao fenómeno da feminização da profissão professor primário, muito por força das más condições de vida e de trabalho e salário miserável, que motivou a maioria dos homens a abandonar a profissão, por não conseguirem garantir o sustento da família. A desvalorização progressiva do estatuto económico e profissional dos professores do ensino primário trouxe, cada vez mais, mulheres à profissão. Havia a ideia que ensinar crianças era uma função mais feminina, mais maternal (Benavente, 1990). Por outro lado, a profissão professora primária permitia às mulheres a possibilidade de maior autonomia e independência económica. Era um meio de se libertarem dos trabalhos domésticos e de almejar uma maior promoção social (Stoer, 1991).

Tal como os professores primários, a maioria do povo português continuava a viver com grandes dificuldades, operários, agricultores e outros trabalhadores rurais, estavam cada vez mais pobres o que acentuou o descontentamento popular e motivou a primeira grande revolução portuguesa do século XX, com a implantação da 1ª República em 1910. Durante este período, os governos republicanos fizeram importantes reformas no ensino alimentadas “pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade (...). A escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são os seus agentes (...). É também o período de ouro da profissão” (Nóvoa, 1991, p. 16).

Nesta fase da história da profissão foi ensaiada a primeira ação de hierarquização dos professores em efetivos, provisórios e interinos, conforme a antiguidade na carreira e vinculação ao Estado (Henrique, 2005). Os professores

primários ganhavam o mesmo que operários de outras categorias. Em 1919, os seus salários estavam ao nível de um oficial de terceira categoria da administração e, em 1935, são colocados ao mesmo nível dos sargentos (Rabelo, 2010). O Jornal A Federação Escolar (26 de Setembro de 1886 até Agosto de 1937) órgão do professorado primário terá desempenhado um papel preponderante no associativismo docente, na luta pela dignificação do professor primário, na melhoria do seu estatuto económico, na defesa da situação da escola, na divulgação das ideias de escola popular, de educação nacional e de instrução pública, mobilizadas em prol de uma política de valorização da educação como arma de progresso social (Nóvoa, 1993).

Os professores primários não tinham condições nem motivação para poder estudar e evoluir pedagogicamente. Faltavam-lhe estímulos, garantias, prestígio e proteção para serem melhores professores, pois apesar de tudo, o professor primário era considerado como uma das classes pensantes do país. Foi na Iª República, que passou a ser atribuído aos professores primários o desempenho de outras funções fora da sala de aula. Um professor primário podia ser nomeado a título temporário para determinados cargos com funções muito específicas, consideradas de grande responsabilidade, que exigiam aos professores condições bem precisas que estavam dependentes igualmente da Direcção-Geral do Ensino Primário. Foi aquilo a que hoje se denomina de destacamentos (Alves, 2005).

Nóvoa (1991) refere que os anos vinte foram uma época de “glória do modelo escolar” (p. 16), em que os professores gozavam de grande prestígio social, usufruíam de uma situação económica digna, mantinham uma dinâmica reivindicativa forte, sentiam-se, pela primeira vez, confortáveis no seu estatuto socioeconómico. Vivia-se em termos pedagógicos a influência do movimento da Educação Nova, consequência de uma lenta evolução cultural que afirma a configuração do modelo do professor profissional e a conjugação de projetos culturais, científicos e profissionais. Contudo, terá sido a não concretização das imensas expectativas criadas em torno da inovação educativa, das novas propostas reformadoras, de uma nova conceção face ao papel da escola e da construção de um pensamento pedagógico inovador e cientificamente fundamentado, que conduziram a uma enorme frustração e desencanto.

A 28 de Maio de 1926 um golpe militar dirigido pelo General Gomes da Costa derrubou o regime republicano e instituiu uma ditadura Militar, regime de tipo autoritário, a partir do qual se estruturará o Estado Novo. Durante este período, a educação e a profissão professor primário sofreram profundas alterações, tendo

regredido significativamente em relação ao panorama da Educação no período da I^a República. As escolas móveis, que pretendiam lutar contra o analfabetismo foram extintas, as deficiências da rede escolar tornaram-se cada vez mais graves, nomeadamente em zonas rurais. Um decreto de 1931 determinava que só os centros com mais de 40/50 crianças teriam direito a escola primária, fechando-se todas as escolas que não estavam nessas condições. São criados os postos escolares, são recrutadas regentes escolares, mulheres de origem rural com estudos primários a quem se pede um certificado de bom comportamento moral e cívico. Usufruem baixos vencimentos, correspondente ao escalão mais baixo da função pública (Benavente, 1990).

Para Teodoro (1994), o recurso às regentes escolares constituiu um retrocesso significativo no processo de valorização da profissão docente. Também Nóvoa (1991) considera que o recrutamento de regentes escolares para o ensino primário, a recuperação dos conceitos de "vocação", "missão", "sacerdócio", associado à redução dos salários, contribuiu para a desvalorização da imagem social do professor. Face às más condições de trabalho, a feminização da profissão ocorreu porque ser professor era mais difícil para os homens a quem lhes cabia o sustento da família, enquanto para as mulheres o baixo salário era um complemento aos ganhos do marido, ou um recurso financeiro para as mulheres que viviam sozinhas e que só precisavam de satisfazer as suas necessidades pessoais.

Para muitos professores, o ingresso na profissão constituía uma das poucas vias de ascensão na hierarquia social o significava uma mudança em relação à classe social de origem. Para além dos baixos salários, da ausência de benefícios sociais, da sobrecarga de trabalho que os obrigava a trabalhar até mais tarde quando tinham mais alunos, sem receber qualquer compensação e com caráter de exclusividade, os professores ainda tinham a obrigação de exercer gratuitamente funções de juiz de paz e secretário da junta de freguesia. A acrescentar a tudo isso, ainda havia as medidas de controlo a nível pessoal para as mulheres professoras. Não deveriam exprimir as suas ideias, fazer críticas, evidenciar os seus encantos físicos e, se possível, não perder a sua virgindade, devendo ter compostura nos trajes, não usar pinturas e a obrigação de pedir autorização para casarem, podendo o seu requerimento ser indeferido se o noivo não cumprisse com determinados requisitos (Mónica, 1978).

Em 1932, porque se considerava imoral manter na escola alunos preguiçosos decide-se que todos os que reprovassem mais de 3 vezes deviam deixar a escola. A

falta de estabelecimentos escolares agudiza-se e encontrar-se-á uma solução original: criação de regimes duplos e triplos com efeitos nefastos no atraso pedagógico das crianças do ensino primário. A escolaridade obrigatória foi reduzida para três anos, foram proibidas as escolas mistas, passando a existir escolas femininas e escolas masculinas, com planos de estudo diferenciados. Passou a haver controlo por parte do Estado da ação dos professores que eram obrigados a utilizar materiais educativos que visavam a manipulação ideológica e política (Ferreira, 2005). Houve uma clara intenção de desvalorização do professorado e uma tentativa de “desprofissionalização” (Nóvoa, 1991, p. 18).

A política educativa adotada pelo Estado Novo constituiu um espaço histórico de regressão da profissão docente, face à desqualificação socioeconómica dos professores primários e ao papel doutrinador nacionalista de que eram incumbidos no desempenho da sua ação educativa (Sarmento, 1991). A organização e controlo da educação ao nível dos programas, a utilização dos manuais, as atividades curriculares e extracurriculares, o funcionamento das escolas, as contratações de professores eram aspetos assumidos pelo Estado Novo, Estado Educador (Formosinho e Machado, 2000). O Estado Novo exigia que o professor primário fosse do tipo apóstolo, apresentasse um comportamento moral irrepreensível sempre disponível a colaborar em atividades educativas, sociais e políticas, que afirmassem o idealismo fundamental do Estado Novo (Sousa, 2000). A Escola, enquanto instrumento do Estado não se destinava a promover a consciência crítica, o desenvolvimento da cultura geral, o gosto pelo aprender a aprender, a valorização das capacidades intelectuais, era sobretudo um instrumento de doutrinação, de inculcação de valores nacionalistas (Mónica, 1978).

Entre 1936 e 1942, as Escolas do Magistério Primário estiveram fechadas, pois, o ministro Carneiro Pacheco entendia que uma formação de 3 anos para ser professor primário era uma perda de tempo e de dinheiro. As escolas primárias foram substituídas por postos escolares sob a responsabilidade de regentes escolares. O número de professores habilitados desceu consideravelmente. Quando em 1942 as Escolas do Magistério reabriram, o corpo docente era composto por devotos adeptos do fascismo. A formação com a duração de 2 anos assentava numa miscelânea de doutrinas oficiais e de noções rudimentares sobre como ensinar a ler e a fazer simples operações matemáticas. O nível cultural e profissional dos professores

tornava-se cada vez mais fraco face à sua origem social, formação inicial, condições de trabalho, estatuto profissional e social (Benavente, 1990).

Durante o Estado Novo, desde o final da II Guerra Mundial até 1974, o movimento de escolarização básica atingiu o seu ponto mais alto registando-se várias reformas educativas, visando a moralização dos professores, um corpo do Estado destinado a prestar serviços à nação em que a obediência se revelava uma chave-mestra do trabalho docente (Tardiff e Lessard, 2005). Durante esta última fase do regime ditatorial, apesar das ligeiras mudanças em termos de políticas educativas e de alguma evolução, face a algumas pressões internacionais e integração de Portugal na UNESCO e na OCDE, o estatuto dos professores não teve uma melhoria significativa. Continuavam sem direito a uma carreira profissional, permaneciam numa mesma categoria beneficiando apenas de diuturnidades decorrente do tempo de serviço (Benavente, 1990; Sarmento, 1991).

Durante este último período do regime ditatorial o corpo docente do ensino primário era de cerca de 15 mil professores, dos quais 50% eram regentes escolares. Até ao 25 de Abril de 1974, o mundo da escola primária era caracterizado por corresponder a uma profissão feminizada em que a maioria dos professores do ensino primário eram mulheres, parecendo haver quase que uma continuidade entre o trabalho doméstico tradicionalmente feminino e as pequenas tarefas executadas pela professora primária na sala de aula. Tal como em casa, também na sala de aula para além do investimento afetivo junto das crianças, as tarefas tinham um carácter cíclico, devendo ser retomadas todos os dias sem nunca parecer ficar concluído. Eram atividades preparatórias, muitas vezes invisíveis, tal como o trabalho das mães com os seus filhos em casa que só tinham valor em função dos resultados conseguidos ao fim de um espaço de tempo porque, no entretanto, não contavam para nenhuma avaliação do ensino. Estas qualidades tradicionais das professoras primárias faziam lembrar o antigo fundamento religioso, a importância da virtude, do devotamento, do altruísmo, da disponibilidade, a generosidade que caracterizava as mulheres professoras, nos finais do século XIX, primeira década do século XX em Portugal (Tardiff e Lessard, 2005).

As mulheres professoras primárias estavam situadas numa pirâmide hierárquica, dominada pelos homens e o seu trabalho era marcadamente ideológico (educar, socializar, transmitir saberes socialmente legítimos). Viviam num universo fechado, num mundo onde não tinham voz, isoladas do poder político e social, em

que os outros (diretores, inspetores, maridos, homens públicos), eram quem tinha voz, quem mandava (Benavente, 1990). Apesar do estatuto de subalternidade traduzido na discriminação salarial, no condicionamento social, que as impedia do direito de casar sem ter que pedir autorização ao Ministério da Educação, havia um discurso sobre a valorização da mulher no campo familiar, no trabalho doméstico e como mãe e esposa. A feminização da profissão professora primária, sobretudo na década de 60, deveu-se à procura de trabalho remunerado pelas mulheres que sentiram maiores dificuldades económicas, em face da emigração, êxodo rural, mobilização militar e guerra colonial. Terá sido nesta década de 60 que se terá iniciado, nalguns setores da vida pública portuguesa, o debate sobre a eliminação da discriminação das mulheres e a perspetiva da igualdade de oportunidades de que terá resultado, em 1969, a publicação do Decreto-Lei n.º 49 408, art.º 116º, de 24 de Novembro de 1969) que estabelecia a obrigatoriedade de pagar um salário igual a professores e professoras (Monteiro, 2010).

3.4.2. A profissão professor primário/ ensino básico (1º ciclo), após 1974

Com a instauração do regime democrático, nos pós 25 de Abril de 1974, abriu-se uma nova página na educação em Portugal e na afirmação profissional dos professores primários, muito por influência do movimento sindical (Sarmento, 1991). Face a um contexto marcado por profundas alterações sociais e políticas, a escola primária percorreu, em poucos meses, um longo e complicado caminho, desde a rotina e o esquecimento até à fase da democratização. Tal como o país, também o ensino primário foi uma instituição sacudida por transformações sociais bruscas, de intenção radical em que o seu poder tinha aumentado. Face aos novos valores sociais e culturais da época e perante um maior pluralismo ideológico, foi com naturalidade que se deu um maior investimento na valorização do papel do professor como agente social e comunitário. Esta visão do professor primário como agente de mudança social pressupunha uma nova conceção de professor: Consequentemente, o papel das escolas do magistério primário, instituições das mais perseguidas e depreciadas pelo fascismo, iniciaram uma formação inicial que procurava colocar ao alcance dos futuros professores um apetrechamento científico compatível com a sua dignidade docente (Mota e Ferreira, 2009). Para os professores primários que haviam sido formados antes do 25 Abril foram realizadas diversas ações de formação e de

atualização pedagógica (Benavente, 1990). O Estado deixa de ser detentor de um poder absoluto, no campo educativo. Observam-se várias mudanças, nomeadamente, na profissão professor em que há reajustamento salarial, valorização do tempo de serviço e conquista de maior autonomia pedagógica e administrativa, principalmente, na gestão democrática dos estabelecimentos de ensino (Cavaco, 1993).

No início do ano letivo de 74/75 é introduzido, através do Despacho 68/74 de 16 de Novembro, um novo sistema de gestão das escolas primárias. A direção das escolas passa a ser da responsabilidade do conselho escolar constituído por todos os professores da Escola, cujas atribuições estavam pouco definidas, e por um Diretor, professor eleito pelo conselho escolar, com funções de dinamização pedagógica, administrativa e executiva. Contudo, um ano mais tarde foi determinado que o conselho escolar passaria a ter as suas funções ampliadas cabendo-lhe responsabilidades a nível administrativo e pedagógico, enquanto ficava reservado ao diretor a função de representante da Escola nas reuniões com outras instituições e Serviços (Despacho n.º 40/75, de 18 de Outubro).

O 25 de Abril de 1974 viabilizou uma significativa alteração nos novos papéis a atribuir aos professores e ao ganho de poder, no desempenho dos mais diversos cargos, quer no âmbito da Escola, docência, direção, gestão e administração escolar, coordenação pedagógica, apoio educativo, quer no âmbito de outras funções nas mais variadas organizações educativas, como Ensino Especial, Educação de Adultos, Projeto Escola Comunidade, entre outros. Os professores primários deviam estar disponíveis para dar o seu contributo à comunidade, dedicando a sua ação ao desenvolvimento educativo. Só um perfeito entendimento e cumplicidade entre a comunidade e os professores, num esforço de reconhecimento e de compreensão recíproca, iria permitir inventar novas maneiras de promover a mudança social e educativa. Viver a profissão docente não passa unicamente pela ação educativa no interior da sala de aula, também lhe compete assumir um papel relevante na ecologia das relações com a comunidade, devendo dispor de boas condições de trabalho para cumprir de maneira crítica, reflexiva e inovadora, o exercício de novas tarefas e novas funções, quer individualmente quer em grupo (Teixeira, 2002).

Tardiff e Lessard (2005) referem que, face às constantes transformações sociais, o sistema educativo assemelha-se a um “dinossauro fossilizado” (p. 143), dada a dificuldade em acompanhar a mudança. Contudo, também o desempenho profissional estava em constante mutação o que originou novas tarefas e novas

missões que alteraram os papéis tradicionais dos professores. Também Nóvoa (2009) considera que o prestígio da profissão docente mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. A afirmação da profissão professor depende não só da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção na comunidade, nos espaços públicos da educação.

De acordo com Benavente (1990) a implicação deliberada dos professores primários nos processos de mudança teve uma natureza crítica de “conscientis-acção” (p. 97), porque era uma implicação consciente e deliberada, individual e coletiva, em que os professores tornavam-se sujeitos e atores de um verdadeiro processo de democratização da Escola. A “conscientis-acção” consiste numa implicação ativa e consciente, articulando crítica e intervenção, interrogação e descoberta do novo, num dado contexto social e institucional. O interesse dos professores nesta tomada de consciência e motivação para a mudança residia no papel de educadores, cidadãos e cidadãs, pessoas que podiam também pelas suas histórias de vida romper com os quadros de referência dominantes no passado. Na fase democrática, em 1979, após a revisão do Código Civil nos domínios do Direito da Família e do Direito das Sucessões, entrou na ordem jurídica portuguesa a designada “Lei da Igualdade” que garantia às mulheres a igualdade em oportunidades e tratamento no trabalho e no emprego (Monteiro, 2010),

Nos anos 80, face às reformas educativas e às questões ideológicas que prevaleceram sobre os critérios profissionais acentuou-se o fosso entre professores e agentes decisores do Estado, criando-se um clima de mal-estar profissional de que resultou a “desprofissionalização (proletarização) do professorado” (Nóvoa, 1991, p. 18). A degradação do estatuto socioprofissional e do nível económico não favorecia o empenhamento nos projetos reformadores, para além de que o Estatuto da carreira docente introduziu algumas melhorias significativas, mas revelou-se dececionante pela incapacidade de conceber uma profissão docente mais autónoma a nível científico e curricular, e menos subordinada a uma tutela político estatal. Mais do que uma profissão desprestigiada socialmente, tornou-se difícil ser professor também devido à ausência de um projeto coletivo mobilizador do conjunto da classe docente e promotor da afirmação social dos professores, o que motivou uma atitude defensiva, mais própria de funcionários do que de profissionais autónomos (Nóvoa 1995).

Em 1986, em consequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, *o ensino primário* em Portugal perdeu o nome e passou a ser designado por *1º ciclo do ensino básico*. Esta nova designação corresponde ao mais reduzido ciclo de ensino dos sistemas de ensino na Europa. A questão da designação está associada ao fim do trabalho curricular integrado na perspetiva de um ensino globalizante, passando a haver tempos letivos. Esta disciplinarização constituiu o esvaziamento da identidade, deste nível de ensino (Niza, 2007).

Em 1990, na sequência da publicação do Decreto-Lei 139-A/90 decorrente do Estatuto dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básicos e Secundários, previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, foi criada uma carreira única para os professores, independentemente da diversidade de funções docentes que exercessem e do grau de ensino. Durante este período, dando cumprimento ao preceituado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86), há um número significativo de professores primários que passam a desenvolver o exercício das suas funções profissionais fora da sala de aula, integrando-se em múltiplos projetos relacionados com a ação educativa, quer ao nível das comunidades quer em outros âmbitos da coordenação pedagógica e administrativa (Alves-Pinto, 2008). De acordo com Cavaco (1995) há professores que optam por investir na formação com o objetivo de poder transitar para outro contexto profissional onde possam ocupar outros cargos dentro da estrutura educacional, ao mesmo tempo que procuram uma revalorização pessoal e profissional.

No ano letivo de 1997/98 foram ensaiadas as primeiras experiências ao nível do agrupamento de Escolas, de que resultou novas tarefas de gestão para os professores eleitos para os órgãos de gestão (Despacho n.º 27/97, de 2 de Junho). A progressiva diversificação e especialização dos conteúdos da educação, as mudanças de política educativa, o desenvolvimento permanente da sociedade, implicaram novas exigências e novos papéis para o professor. As suas funções alargaram-se, tornaram-se progressivamente mais complexas, mais diversificadas, o que exigiu novas formações e novos conhecimentos (Teixeira, 2002).

Como refere Freire (1999 c), o professor que é pessoa está enquadrado num contexto histórico social em que constrói o seu “eu”, o que equivale a dizer que ao compromisso como pessoa se junta o seu compromisso como profissional. A pessoa que é professor constrói-se duma forma ontológica, procurando o crescimento

pessoal e profissional através da interação entre as dimensões pessoais e profissionais, que lhe permita apropriar-se dos seus processos de formação e aprendizagem dando-lhe um sentido no quadro da sua história de vida. A década de 90 foi marcada pelo signo da formação contínua de professores face ao desafio de se assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo, de assegurar a concretização do Estatuto da carreira docente e o imperativo de qualificar os professores primários para o desempenho de novas funções (Nóvoa, 1995).

Ao longo do século XX, os professores primários continuaram a ocupar um lugar de relevância pública numa Escola que, acumulando missões e conteúdos, assumiu o discurso da cidadania como principal referência. Os professores adotaram a Escola como espaço privilegiado de formação, que devia ser construída na profissão. Uma formação contínua que reforçava as competências de comunicação e afirmava, cada vez mais, o papel do professor no âmbito de um novo espaço público da educação. Parece difícil definir o que é um “bom professor”, uma vez que, durante muito tempo, procuraram-se as características que definiam o “bom professor”, tendo essa análise conduzido na segunda metade do século XX à consolidação de uma trilogia constituída pelo saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes). Mais tarde, nos anos 90 foi-se impondo o conceito de “competência” que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas (Nóvoa, 2009)

A escola, o processo ensino/aprendizagem e o trabalho dos professores, tem sido historicamente invadido e continua a sê-lo por projetos de reforma, alguns deles de natureza irrealista que provocam problemas no universo quotidiano das práticas dos professores, de que resultam situações de mal-estar profissional. A escola do 1º ciclo do ensino básico tornou-se uma organização burocratizada, com um sistema formal de controlo incluindo normas, leis, códigos que regulam a ação dos professores, a quem se exige competências especializadas que produzem tensões entre os professores, com reflexo no trabalho em sala de aula (Tardiff e Lessard, 2005).

No decorrer da 1ª década do século XXI surgiram novos desafios para os professores do 1º ciclo do ensino básico face às alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente (Decreto - Lei nº 15/2007), um imperativo político que veio provocar diversas mudanças no modo de pensar e exercer a profissão docente e gerar descontentamento e insatisfação entre os professores. Estas manifestações de mal-

estar deveram-se, sobretudo, ao alargamento das funções relativamente ao desempenho de tarefas burocráticas e à forma de organizar o processo ensino/aprendizagem em moldes mais restritivos e rígidos. E também no que se relaciona com a participação na vida da escola, na relação com a comunidade, com os pais, com os comportamentos problemáticos dos alunos e com a dificuldade de ser professor na escola e na sociedade de hoje (Sanches, 2008).

Segundo Tardiff e Lessard (2005) a escola é como “um feixe de palha sacudido pelas forças sociais do ambiente” (p. 67), por ser uma organização aberta para fora face ao número de pessoas e agentes educativos que nela intervêm (pais, associação de pais, funcionários, autoridades escolares, direção regional de educação, ministério, autarquia, políticos, comunidade envolvente). Por vezes, os vários agentes educativos entram em contradição, de que é exemplo as lutas entre professores e governo, manifestações de oposição a diretrizes das autoridades escolares (coordenadores pedagógicos, presidente do agrupamento, conselho pedagógico), ou simplesmente divergências de pontos de vista entre os professores e os pais, em relação às crianças. Os autores também consideram que, apesar do ensino ser um trabalho burocratizado cuja execução é regulamentada, o desempenho e a carga de tarefas também depende do seu envolvimento com a profissão. É um trabalho “parcialmente elástico” (p. 112) porque algumas tarefas têm uma duração fixa, como as aulas, outras tarefas podem variar quanto à duração e frequência, como é o caso das reuniões com os pais, a preparação das aulas, as reuniões com colegas e o compromisso com a profissão.

A centralidade e autonomia dos estabelecimentos de ensino, a perceção por parte dos professores de um controlo mais apertado no âmbito de políticas que desvalorizam a profissão docente e degradam as condições do seu exercício, o conjunto de exigências, as expectativas que pesam sobre a sua atividade, a pressão e o escrutínio sobre os resultados imediatos da sua ação, alimentam o sentimento de desconforto e perda de confiança por parte dos professores primários (Canário, 2008). Teixeira (2002) refere que viver a profissão professor primário depende da relação que cada um estabelece com a função docente:

- Há os professores que assumem um comportamento de protesto, discutem a forma de funcionamento, discordam das propostas de trabalho, assumem uma atitude permanente de conflito, mas participam e envolvem-se no trabalho coletivo;

- Há os professores que já não discutem, já se demitiram em termos psicológicos da função que desempenham, fazem única e exatamente o que lhe é estritamente obrigatório;
- Há os professores cada vez mais descontentes que anseiam pela reforma, pelo abandono da profissão.

Mas também há os professores que se envolvem a fundo no trabalho, que vai além da “carga de trabalho” na própria escola, levando tarefas para casa, invadindo a vida particular, às noites, aos fins-de-semana, sem referir a frequência de cursos de formação e aperfeiçoamento, atividades paraescolares, atividade sindical, o que traduz diferentes atitudes de compromisso face à profissão (Tardiff e Lessard, 2005). Há necessidade de se construir uma nova cultura profissional, uma cultura centrada na pedagogia em que os professores pensem e construam discursos sobre as suas práticas e sobre a profissão. Se os professores deixam de ser pedagogos, se deixam de ser práticos e reflexivos e de ter uma prática no sentido social da educação, capaz de construir respostas diferenciadas e integradoras, podem transformar-se em funcionários (Niza, 2005).

3.5. Professor primário: artesão na rede pública de educação de adultos

Há várias justificações para a opção pela profissão professor primário. Ser professor primário pode ser resultado de uma vocação, do gosto pela profissão, da aspiração social de ser professor ou do gosto de ensinar crianças na fase das aprendizagens básicas do aprender a aprender (Gonçalves, 1992). Paulo Freire (1998) referia que ninguém pode encontrar prazer numa profissão se não gostar do que faz. Não é possível ser um bom professor se não se gostar dos seus alunos, se não se interessar pelas suas aprendizagens. Ser professor primário/ ensino básico 1º ciclo é trabalhar na Escola com as crianças. Contudo, na década de 80 em Portugal, surgiu a oportunidade de professores do ensino primário ensaiarem outras experiências educativas em contextos fora da Instituição Escola. Tiveram que desempenhar novos papéis, contruir novas aprendizagens, assumir uma outra cultura educativa, como foi o caso dos professores primários que foram trabalhar para a rede pública de educação de adultos desempenhando funções relacionados com o desenvolvimento comunitário. Face à sua inexperiência neste subsistema educativo

tiveram de construir novos saberes para se tornarem artesãos na educação de adultos. Ser professor primário/educador/ artesão na educação de adultos é dominar conhecimentos e saberes específicos que habilitem a criar, não com as mãos, mas com a prática profissional, com a mente e com o coração, metodologias participativas que permitam promover mudanças, assumido o educador o papel de agente da mudança (Freire, 1997).

Ser professor primário/educador/ artesão na educação de adultos foi a possibilidade de ajudar a melhorar a qualidade vida de pessoas, através de um compromisso social e político que envolveu toda a comunidade educativa. A melhoria da qualidade de vida das pessoas dependeu em parte, da qualidade da educação de adultos, dos seus agentes educativos/artesãos motivados para estar sempre em busca de novos saberes (Freire, 1997). A educação de adultos é um projeto político-social que amplia os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social, desempenhando um papel fundamental para a existência humana, o sonho e a esperança (Freire, 1999).

Antes de assumir o papel de educadores de adultos eram professores com um saber teleológico relacionado com as suas identidades, com as suas experiências de vida, percurso profissional e, sobretudo, com os conhecimentos sobre o contexto em que desenvolviam a sua ação educativa. O saber do professor é plural, compósito, heterogêneo porque envolve nas suas práticas profissionais, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. Embora, os professores utilizem diferentes saberes, a aplicação desses saberes depende dos contextos, das práticas educativas, das situações, dos condicionamentos e dos recursos disponíveis. As relações com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, antes são relações mediadas pela prática pedagógica que lhes fornece princípios para resolver as situações problemáticas com que se confrontam (Tardiff (2002).

Os saberes dos professores relativos a um sistema concreto de práticas educativas reflete as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas. São saberes com regras e princípios práticos que correspondem a um conhecimento objetivo, subjetivo, e ligado às experiências pessoais, mais concretamente ao senso comum, às opiniões, ao pragmatismo da ação, enfim, às trajetórias e experiências de vida de um dado grupo social (Pacheco, 1995). Tal como os saberes são essenciais na prática educativa, também a ética e a estética,

a competência profissional, o respeito pelos saberes dos educandos e o reconhecimento da sua identidade cultural, a rejeição de todas e quaisquer formas de discriminação, o saber dialogar e escutar, o querer bem aos educandos, ter alegria e esperança, ter liberdade e autoridade, curiosidade e consciência do inacabado, são valores fundamentais no desempenho da profissão professor/educador (Freire, 1997). O educador bem-sucedido na profissão não precisará ser perfeito, deve preparar-se para o sucesso pedagógico e educativo desenvolvendo as capacidades de relacionamento, comunicação, competência intelectual, simpatia, empatia, motivação para evoluir, aprender e crescer na profissão (Moran, 2007).

Quem ensina, aprende ao ensinar, e aprende a ser cada vez mais capaz de criar sempre novas possibilidades para a construção do conhecimento. O conhecimento é a forma de libertação do indivíduo e o educador precisa estar preparado para essa missão. “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (Freire, 1997, p. 95). Nesta ótica, o professor que é educador é encarado como um aprendente que está num processo de aprendizagem e desenvolvimento permanente, privilegiando a sua autoformação, valorizando as suas experiências pessoais e profissionais, construindo e reconstruindo a sua vida profissional. Garcia (1999) defende o conceito de aprendizagem autónoma para se referir ao processo de desenvolvimento profissional dos educadores que ocorre através das situações informais de aprendizagem.

Ser professor primário e tornar-se um educador de adultos implicou o envolvimento em situações de aprendizagem que tomavam como referência as dimensões coletivas, dado que contribuíam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma prática profissional que era autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (Nóvoa, 1995). Ser educador de adultos exigia qualificações académicas e pedagógicas, desenvolvimento profissional, motivação, paixão e vocação para ensinar e aprender, pois o desempenho desta função nunca era tarefa fácil. Exigia uma construção permanente, pois, a ação educativa é uma prática social, uma ação cultural que implica compromisso do educador com a sociedade (Freire, 1999)

A rede pública de educação de adultos era um contexto profissional que possuía características organizacionais e sociais próprias que influenciavam o trabalho dos agentes educativos, dado que era um espaço onde interagiam diferentes

pessoas ligadas entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizados que obrigavam à negociação, colaboração, partilha, conflito, discussão. Era um contexto educativo onde se misturavam, intimamente, aspetos pessoais e profissionais cujas experiências não eram estritamente pessoais ou privadas, dado que existia uma cultura profissional partilhada por um grupo de professores primários/ educadores de adultos que pertenciam à mesma organização educativa, em que os seus membros atribuíam significados análogos a situações comuns (Tardiff e Lessard, 2005).

Nesta perspetiva, os professores apresentavam um comportamento de lealdade para com a instituição, pois, as suas perspetivas profissionais estavam de acordo com os objetivos da organização e com o seu modo de ação. Havia um sentimento de compromisso e de empenhamento na consecução dos programas e das finalidades da organização educativa. Estes comportamentos estavam muito ligados às imagens que cada professor tinha da organização onde trabalhava e às relações de troca a que correspondia uma atitude de lealdade. Eram trocas consensuais e inclusivas entre colegas com papéis diferenciados, existindo uma solidariedade de tipo funcional. Por outro lado, o modo como cada professor se situava face ao contexto onde inscrevia a sua prática profissional também dependia muito do clima organizacional, da perceção que tinha do seu trabalho e dos papéis que desempenhava na inter-relação com os restantes agentes educativos, atores sociais e o contexto social (Teixeira, 2002). De acordo com Teixeira, o clima organizacional pode ser entendido segundo três abordagens:

1. Estruturalista, segundo o qual o cenário organizacional influencia as perceções, os valores e as atitudes dos professores o que faz com que o clima seja determinado em grande parte pela estrutura da organização;
2. Seleção-atração refere-se à homogeneidade de pensamento dado que escolheram livremente a organização para nela trabalhar e nela permanecem por possuírem determinadas características que são comuns ao grupo;
3. Interacionista simbólica porque valoriza a importância da interação entre todos os professores para a criação de um clima afetivo relacional positivo e para a criação de um sentimento de pertença ao grupo.

No âmbito da rede pública de educação de adultos, o educador/artesão realizava atividades que implicavam ensinar, apoiar, ajudar, entreter, divertir, propor, sensibilizar, que se desdobravam segundo modalidades complexas em que intervinha

a afetividade, a linguagem, a personalidade, a empatia, a simpatia, a compreensão, a abertura de espírito, que constituíam trunfos inegáveis do trabalho interativo com pessoas adultas. Eram educadores que agiam dando sentido e significado aos seus atos, vivenciando a sua função como uma experiência pessoal e profissional em que construíam conhecimentos e definiam uma cultura própria do educador de adultos (Tardiff e Lessard. 2005). Tal como “O operário em construção de Vinicius de Moraes (1980), “Que o operário faz a coisa/E a coisa faz o operário (...) Em operário construído/ O operário em construção”, também o professor primário/educador de adultos era um artesão em permanente construção. Para tal, precisava realizar um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre o próprio percurso de vida, precisava investir positivamente o saber que era portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual com vista à construção de uma identidade, que era também uma identidade profissional (Nóvoa, 1995).

Para viver e construir a profissão o educador de adultos precisava implicar-se no seu desenvolvimento pessoal e profissional para que se sentisse seguro de si mesmo e do papel que lhe competia desempenhar. Precisava investir na sua autoformação, tinha de saber com uma grande dose de segurança o que estava a fazer tendo consciência de que dominava o seu trabalho. Por vezes, o sentimento de mal-estar profissional parece decorrer das angústias resultantes de uma formação desajustada, face às funções que se desempenha. A dissonância entre a formação recebida e a realidade quotidiana gera uma situação conflitual, pelo que o educador de adultos precisava de vencer a barreira de uma formação que não o preparara para os novos papéis que desempenhava neste campo educativo (Teixeira, 2002).

Ser educador é ser a favor da liberdade contra o autoritarismo, da luta constante contra qualquer forma de discriminação, ser a favor da prática educativa que exige esperança que não floresce na apatia e que deve fazer parte do repertório do educador, porque a esperança é a expressão ontológica da pessoa cuja profissão é centrada na relação com os outros, numa dimensão educativa e pedagógica em que ensina, partilha e, sobretudo, aprende com os educandos (Freire, 1997).

Na rede pública de educação de adultos a ação educativa não consistia em programar ações, estabelecer parcerias, executar tarefas, promover atividades, interagir com as pessoas adultas. Implicava também desempenho profissional por parte de professores/educadores que eram pessoas que precisavam dar sentido ao que faziam, o que faziam, como faziam e quando faziam, na interação com outras

pessoas, colegas, agentes educativos, adultos educandos, comunidade, políticos e demais atores da comunidade educativa. A educação de adultos enquanto prática educativa tinha uma *praxis* que lhe era própria, que se concretizava no ato pedagógico. O exercício profissional enquanto ato social, cultural, educativo, possuía uma matriz que o identificava e que, simultaneamente, o diferenciava relativamente a outras práticas docentes (Tavares, 1997). A prática profissional na educação de adultos também implicava entender que as ações educativas de âmbito comunitário estão, muitas vezes, sujeitas a limites e o educador faz o que pode e não o que gostaria de fazer face a constrangimentos de ordem económica, ideológica, social ou histórica (Freire, 1999 c).

(Tardiff e Lessard, 2005) referem que ser educador é como trabalhar numa organização aberta em que as atividades nunca são fechadas em si mesmas, “uma cadeia de montagem cibernética que gira sobre cilindros num movimento circular” (p. 44), que engloba diversas ambiguidades, diversos elementos informais, incertezas e situações imprevistas. O educador de adultos era, muitas vezes, obrigado a agir dentro de um ambiente complexo, impossível de controlar inteiramente, por exercer uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas. Era uma ação educativa regida por uma “racionalidade fraca” (p. 44) com uma boa dose de improvisação a partir da aplicação de conhecimentos personalizados, saberes oriundos da experiência enraizados na vivência profissional e que ajudavam os professores/educadores de adultos a adaptar-se, bem ou mal, ao seu ambiente de trabalho, em constante transformação.

O professor/educador de adultos assemelhava-se a um ator social e o seu trabalho era fortemente enquadrado, marcado por uma grande autonomia, mas também por contingências situacionais em que a personalidade do educador interferia na qualidade das práticas educativas. O trabalho do educador de adultos era uma forma de artesanato aprendida no tato, na vivência, na experiência pessoal e profissional, para qual também contribuiu a história de vida anterior, familiar, escolar e existencial (Tardiff e Lessard, 2005).

Tal como o artesão, também o educador de adultos, construía um reportório eficaz de soluções adquiridas com a experiência, um processo de aprendizagem espontâneo, que permitia adquirir algumas certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetiam. Essa visão da experiência ia, de certa forma, compensar a ausência de conhecimentos teóricos que não haviam sido

construídos durante a formação inicial do professor primário. Sobretudo, porque um dos traços mais característicos deste tipo de trabalho era a grande diversidade de tarefas para cumprir, bem como o seu carácter diferenciado que exigia conhecimentos e competências profissionais variadas. Ser educador de adultos era desenvolver projetos onde se entrecruzavam diferentes domínios: educativo, cultural, social, político. Era organizar atividades com as pessoas com a finalidade de estimular a iniciativa bem como a participação das pessoas no seu próprio processo emancipador de conscientização (Freire, 1999)

À ação do educador de adultos estava subjacente a um conjunto articulado de valores, de teorias, de práticas, de ideais de humanismo e democracia, que radicavam no respeito pela igualdade, valor e dignidade de todas as pessoas, mas, que tinha de passar longe do paternalismo e deixar de lado o carácter meramente assistencialista, para dinamizar atividades culturais, promover ações preventivas e construtivas, lutando contra todas as formas de exclusão e discriminação. O educador de adultos era um ator social, um mediador social, que desenvolvia junto das pessoas projetos de vida alternativos, procurando sempre viabilizar as suas opções, agindo na base da responsabilidade intersubjetiva, em desfavor de motivações de ordem ideológica ou institucional (Carvalho e Batista, 2004).

3.6. Formação e desenvolvimento profissional no contexto da educação de adultos

A rede pública de educação de adultos teve, na década de 80, um papel importante no desenvolvimento comunitário. Na sociedade em constante transformação as instituições educativas necessitam adaptar-se, elas próprias, às mudanças, sendo necessárias respostas rápidas, eficazes, assertivas e integradas, imputando-se grandes responsabilidades aos educadores. Em ambientes de trabalho mais problemáticos e marcados por uma crescente complexidade, pede-se aos educadores que atuem de modo eficaz e eficiente, construindo métodos inovadores facilitadores das aprendizagens no sentido de dar uma resposta positiva à crescente heterogeneidade de públicos (Canário, 2008). Para trabalhar na educação de adultos os agentes educativos devem estar motivados para adquirir novas competências de acordo as exigências sempre renovadas da própria realidade educativa onde inscrevem a sua prática profissional, sob pena das suas ações perderem todo o

sentido. O saber (competência científica), o saber fazer (competência pedagógica) e o saber ser e estar (competência pessoal) são três vetores interligados intimamente entre si que um educador deve ser capaz de desenvolver no decorrer do seu percurso profissional, dado ser” (...) uma exigência, cada vez mais imperativa e indispensável a qualquer profissional, para que não estagne, mas se desenvolva contínua e permanentemente” (Tavares, 1997, p. 68).

O exercício eficaz das tarefas do educador de adultos depende de capacidades inatas e de intuições, mas, também do desenvolvimento de competências formais suportadas científica e tecnicamente, por um percurso formativo cuidadosamente planeado (Carvalho e Batista, 2004). Para responder às exigências da prática profissional no sentido de articular a teoria com a prática, é necessária uma formação sólida e uma cultura geral ampla que lhe permita encontrar respostas para as questões com que se confronta (Freire, 1997). Sacristan (1995) considera que o educador deve ser um investigador com sentido de responsabilidade em compreender as situações educativas e procurar soluções com base numa análise crítica e reflexiva. Cada educador deve trilhar o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial, pessoal e profissional lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser. São caminhos de descoberta e empenhamento gradual que promovam um maior sentido e maior racionalidade à ação educativa (Alarcão, 1997).

À luz desta conceção, a educação de adultos, enquanto projeto político de transformação da sociedade, representava uma possibilidade para os educadores de adultos construírem um percurso formativo que se tornava uma necessidade indispensável do ponto de vista das aprendizagens, do aprender a saber-fazer, para melhor intervir na prática educativa (Dominicé, 1988) O educador de adultos deve ser esperançoso e acreditar na qualidade da sua ação para contribuir para a mudança social., pois, prescindir da esperança enquanto qualidade ética da luta, é negar um dos seus suportes fundamentais (Freire, 1999 a). Contudo, o autor também refere que a esperança sozinha não transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo de cair no pessimismo e no fatalismo.

Parece fundamental acreditar que não se pode ficar à espera, a esperança precisa da prática, da reflexão sobre a prática, da formação para concretizar a mudança. Sem uma base sólida de formação, sem uma adequada formação contínua que possa ser desenvolvida de maneira sistemática, coerente, adaptada e concertada que se prolongue ao longo do exercício da atividade profissional, dificilmente as

práticas educativas conciliam o respeito por princípios (liberdade, emancipação, verdade, valor da vida,) que estructurem as bases de um código deontológico dos professores (Carvalho e Batista, 2004).

Ser educador de adultos implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanente que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a realizar no contexto onde inscreve a prática profissional, na medida em que esse processo de aprendizagem se sobrepõe a um processo de socialização profissional. É este o fundamento para conferir prioridade estratégica à formação contínua (Canário, 2008). Ponte (1998) refere que formação contínua e desenvolvimento profissional são conceitos próximos, mas não são equivalentes. A ideia de formação contínua de educadores pode apresentar as seguintes características:

- Está muito associada à frequência de ações, cursos, seminários;
- É um movimento cuja iniciativa é atribuída às entidades formativas, cabendo ao educador assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos;
- Tende a ser vista de modo compartimentado, respeitando principalmente conteúdos e temáticas em que o educador possui menos conhecimento;
- Tem uma forte componente teórica.

No campo da rede pública de educação de adultos em Portugal, a década de 80, foi marcada por variados programas de formação não só, especificamente, orientados para o trabalho com pessoas adultas ao nível de várias áreas (alfabetização, animação sociocultural, desenvolvimento local, gestão de projetos integrados, agentes de desenvolvimento), mas, também em outras áreas de âmbito social e cultural. O poder central, as direções gerais de educação de adultos, as instituições locais, as coordenações distritais, tinham plena consciência que os professores destacados na rede pública de educação de adultos possuíam um défice de conhecimentos em relação aos desafios com que estavam confrontados, o que levou a uma aposta forte na formação contínua. Foram organizadas diversas formações e os professores/educadores de adultos foram incentivados a uma permanente atualização de conhecimentos, privilegiando as condições e os recursos para capacitação, para a aquisição de novas competências, aproveitando as

oportunidades e virtualidades formativas do cenário que configurava a educação de adultos em Portugal (Silva, 1990).

Para Canário (2008) a melhoria da qualidade da formação contínua tem efeitos não só ao nível da qualidade do desempenho profissional, como ajuda a construir uma carreira docente que possa afirmar-se como atrativa, motivando profissionalmente e contrariando fenómenos de mal-estar profissional e de crise identitária. A formação contínua constitui uma dimensão importante, decisiva e estratégica, porque nela se joga a possibilidade de induzir modos ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos educadores e o desenvolvimento organizacional das instituições educativas.

A coordenação distrital de Faro da rede pública de educação de adultos funcionava como uma organização de aprendentes onde existia uma equipa de formação que maximizava as oportunidades de aprendizagem dos “novos” agentes de educação de adultos, menos sabedores e inexperientes no campo da educação de adultos. A construção dos processos formativos dependia da dinâmica das equipas de formação e da experiência dos colegas mais velhos que ajudavam à integração na organização institucional, no desempenho profissional e na resolução de problemas decorrente da prática profissional. Neste sentido, a formação era um jogo de construção de conhecimentos em que a dimensão ignorância correspondia à imprevisibilidade contextual da ação prática, o que subentendia “um exercício reflexivo dialético entre o conhecido e o desconhecido, a produção *in loco* de um saber sempre novo, porque único” (Tavares, 1997, p. 115). Neste contexto, cada educador assumia o papel de sujeito e, simultaneamente, agente de formação coresponsabilizando-se igualmente pela formação dos seus pares (Alarcão, 1997).

Day (2001) considera muito importante para o desempenho profissional, o papel das organizações educativas em criar contextos de aprendizagem que levem os agentes educativos a escolher os programas que mais lhes interessem, no sentido de contribuir para melhorar o seu desempenho ao longo da carreira profissional. O processo formativo é uma situação privilegiada para a implementação de estratégias que proporcionem aos educadores meios para a aquisição das indispensáveis perspetivas pessoais, quer em relação à prática profissional quer à própria sociedade (Simões e Ralha Simões, 1997).

A formação contínua no âmbito da rede pública de educação de adultos promovia o desenvolvimento organizacional e permitia que o trabalho e a formação

promovessem o desenvolvimento integral dos educadores de adultos. Neste cenário, a formação estava organizada em torno de situações concretas na análise de casos práticos, mobilizando conhecimentos teóricos para a procura das melhores soluções para cada caso. Na análise de cada caso não bastava dominar um determinado conhecimento, era preciso ir além da teoria e da prática, era preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões (Nóvoa, 1995).

A formação contínua procurava valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, a competência coletiva era mais do que o somatório das competências individuais. A complexidade da prática reclamava um aprofundamento das equipas de formação capazes de integrar na cultura docente, um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho. A formação concebida num contexto organizacional implicava responsabilidade profissional e mudanças a nível dos desempenhos pessoais e coletivos, o que conferia uma natureza coletiva. O agente educativo em formação não estava sozinho, estava integrado numa equipa onde havia interação, ajuda, reflexão conjunta para resolver problemas e definir estratégias de trabalho e cooperação, contribuindo para a mudança educacional e para a construção da identidade profissional (Nóvoa, 2009).

No âmbito da educação de adultos, a prática profissional implicava viver situações de complexidade, de desafio permanente na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante face aos novos desafios da ação educativa. Neste sentido, a formação constituía um fator fundamental por envolver, no questionamento e na resolução de problemas, todos os elementos de uma equipa, da qual o educador era parte integrante e onde reinava um clima de cooperação e amizade. Na educação de adultos nunca sabe o suficiente para lidar da forma mais eficaz e eficiente com todas as situações, pelo que se tornava necessário empreender um percurso formativo que proporcionasse vários modos de olhar para a profissão docente (Hargreaves, 2004). Na mesma linha, Garcia (2009) reforça a importância da formação como processo individual e coletivo contextualizado ao local de trabalho, favorecendo a interação e a concretização de mecanismos de apoio que favoreçam o desenvolvimento das capacidades profissionais, através de experiências não formais e informais.

Para Day (2001) os percursos formativos englobam todas as experiências de aprendizagem, informais ou previamente organizadas, promovidas em benefício dos agentes educativos, agentes de mudança, que comprometidos com a melhoria da ação

educativa adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com outros atores educativos, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. A vida de um educador é um processo contínuo de aprendizagens que ocorrem em diferentes cenários de aprendizagem profissional, quer seja através de momentos mais formais como cursos, seminários, reuniões de trabalho, quer através da aprendizagem informal, na interação com colegas e outros atores social. Para além dos processos organizados de formação, há uma outra dimensão informal que, segundo Day (2001), pode ser encarada de acordo com os seguintes níveis:

- Nível individual aberto quando há apoio e colaboração entre colegas;
- Nível coletivo e fechado representado por grupos de educadores de diferentes contextos educativos, mas com interesses comuns. Encontram-se para partilhar experiências, analisar e discutir temáticas variadas;
- Nível coletivo aberto quando se constroem redes de partilha que envolvem educadores e outros agentes da comunidade educativa que demonstram competências e conhecimentos acerca da educação e que podem complementar o conhecimento prático dos educadores;

Numa organização onde interagem agentes educativos com conhecimentos, experiências de vida e motivações diversas e que necessitam construir aprendizagens mais específicas sobre o contexto de trabalho, a formação é não só útil como necessária por permitir uma variedade de percursos e processos de desenvolvimento profissional (Ponte, 1998). Também Garcia (2009) defende que o desenvolvimento profissional do educador constitui um percurso longo em que se entrecruzam diferentes experiências e diversas aprendizagens, que promovem uma mudança a nível profissional e pessoal. O desenvolvimento profissional não se processa automaticamente, deve ser passível de ativação mediante a participação do indivíduo em atividades e experiências inovadoras e, também, através da possibilidade de atualização e de abertura à mudança, quer na conceção das questões ligadas à formação contínua quer à sociedade em geral (Simões e Ralha Simões, 1997).

A trajetória de vida pessoal e profissional de um educador não se pode avaliar, unicamente, pela acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, também através da valorização atribuída ao saber da experiência, à reflexividade crítica sobre as práticas e ao processo de (re) construção permanente,

de uma identidade pessoal e profissional. Os percursos formativos de um educador devem ser centrados na partilha, na troca de experiências, no diálogo profissional, na *praxis* como lugar de produção do saber, recusando o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual mercado da formação sempre alimentado por um sentimento de desatualização dos educadores/professores (Nóvoa, 2009)

3.7. Biograficidade e transição biográfica na carreira dos professores primários

Quando se nasce é impossível prever o futuro. Cada ser humano é genuinamente único e não nasce com um fim determinado, estabelecido *a priori*. Ninguém nasce para ser professor, embora muitos indivíduos optem por se tornar professores. Contrariamente ao fatalismo sociológico, o facto de uma pessoa nascer num determinado contexto sociocultural não determina o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e intelectual. A origem social é só o contexto de início da construção da identidade que se constrói a partir da pertença a determinados grupos, e da significação emocional e avaliativa que ela reveste. A mobilidade social, ascendente ou descendente, introduz variáveis significativas na experiência existencial.

Para a construção identitária concorrem não só a origem social e a socialização primária onde se constrói a mente cultural do indivíduo, mas também toda a trajetória biográfica que pode atravessar não só vários estratos sociais, bem como várias mentalidades. O resultado, mistura de individual e coletivo é um processo, é uma terceira, quarta, quinta e mais dimensões de ser e estar, uma construção identitária, uma fusão entre o *background* já possuído e as alternativas culturais constatadas e interiorizadas pelo indivíduo (Vieira, 1999). A construção identitária estará sempre em constante construção e reconstrução, mesmo que implique alguma constância. Não se trata de uma repetição indefinida, mas, antes dialética por integração do “outro” no “eu”, da mudança na continuidade que acompanha a pessoa ao longo da vida. A identidade constrói-se neste processo de interação onde o indivíduo percorre o caminho entre o “eu” e o “outro eu” que vai descobrindo (Vieira, 1999).

Também Alheit e Dausien (2007) consideram que desde a infância até à velhice o indivíduo passa por experiências novas, adquire novos saberes e novas competências. Primeiro na família, depois na escola, nos estabelecimentos de

formação, na profissão, na interação social com os outros, na informalidade da vida. Pouco importa como se aprende uma vez que cada indivíduo é um aprendiz no longo curso da vida. Dausien (2007) refere que ao longo da vida ocorrem oportunidades de aprendizagem que podem ser classificadas em dois níveis: a um nível mais formal e de formação contínua, e a um nível mais informal nas relações e interações sociais que se estabelece nos diferentes contextos sociais e educativos.

Walther et al (2006) consideram que no mundo da era moderna o futuro tornou-se incerto e as transições biográficas estão a ser diversificadas e individualizadas. As transições perderam a sua natureza linear e abriram aos indivíduos a possibilidades de construir a sua biografia. Face a situações de mobilidade no contexto profissional impõe-se como exigência e necessidade as pessoas envolverem-se em processos de aprendizagem permanente, ao longo das várias etapas da vida.

Esses processos de vinculação à aprendizagem, para além do caráter funcional e estratégico, assumem uma significação pessoal na biografia individual da pessoa em situação de mudança de contexto profissional/transição. Neste processo de transição o indivíduo comporta-se como um agente ativo para organizar de modo reflexivo as relações com o contexto onde inscreve a sua ação, para desenvolver as capacidades de comunicação e a forma como confere coerência pessoal e identitária à sua nova experiência de aprendizagem (Alheit e Dausien, 2007).

Nesta perspetiva, ao longo do ciclo vital a pessoa acaba por atravessar uma multiplicidade de culturas, códigos linguísticos, mais restritos, mais elaborados, mais locais, mais globais, crenças, valores, saberes, que levam à sua reconstrução identitária e à criação de determinado perfil/modelo de ser pessoa, aluno e professor (Vieira, 2004). Dubar (1997) refere que há dois processos diferentes, um processo autobiográfico e um processo relacional, que concorrem para a construção identitária, sendo que a identidade é o resultado individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, de diversos processos de socialização. A construção da identidade é um processo inacabado, contínuo, que sofre mudanças através dos tempos em que há a possibilidade de ocorrer construção/desconstrução/reconstrução. Também Tardif (2002) considera que é através da interação com os outros que os professores constroem a sua identidade pessoal e social, num processo de socialização ao longo da vida, caracterizado por continuidades e rupturas.

Alheit (2007) propõe-se a substituir o conceito de identidade por um conceito

mais aberto de biografia, concebida como a história do desenvolvimento de uma pessoa que inclui vários acontecimentos, fases, transições, problemas, períodos críticos, que permite ao indivíduo, sujeito histórico e protagonista, reelaborar a sua biografia. Tanto as confrontações teóricas como os estudos empíricos mostram que a identidade é identidade biográfica. Uma e outra constituem-se ao mesmo tempo no processo de reelaboração das experiências.

Para Dausien (2007) as pessoas não têm identidades fixas, as pessoas mudam. Em cada situação nova as identidades são (re) construídas, são atualizadas e modificadas. Em novas situações são feitas novas experiências que são integradas pelos sujeitos em processos de (re) construção biográfica. As construções biográficas não são atos individuais, resultam de atividades sociais, de processos de interação social. Alheit (2007) refere que o conceito de identidade tem por objeto a relação da pessoa com o mundo e esta relação é um processo de aprendizagem ao longo da vida.

Para Alheit e Dausien (2007 a), o conceito de aprendizagem ao longo da vida permanece mal definido. A aprendizagem não só não deve ser alargada durante toda a vida deve, igualmente, desenvolver-se “*lifewide*” (p. 37), ou seja, deve ser generalizada em todos os domínios da vida para passar a ter uma dimensão “*lifewide learning*” (p. 37). A individualidade de cada pessoa gera-se mediante as condições em que vive, convertendo-se ela própria em agente de um processo de aprendizagem auto-organizado cujo resultado representa uma biografia inconfundivelmente única, mas frágil.

No caso concreto das pessoas que optam pela profissão docente, tornar-se professor começa por ser um primeiro e grande passo para quem sempre foi aluno (Damião, 1997) Como refere Freire (1999) cada pessoa, ser inacabado que procura aprender e aperfeiçoar-se ao longo da vida, vai construindo a sua identidade através das experiências vividas. A identidade não é um dado adquirido, não é um produto, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão (Nóvoa, 1995). O autor refere que, para construir a sua identidade profissional, o professor deverá recorrer à teoria dos três AAA:

1. Adesão a princípios e valores próprios da profissão;
2. Ação relativa à maneira de agir profissional na relação com o processo ensino/aprendizagem;
3. Autoconsciência relativa ao pensamento reflexivo.

A pessoa que se torna professor não é livre na construção da sua biografia já que interage biograficamente com outras pessoas, colegas, familiares, amigos, todos eles enquanto construtores biográficos, fazem e, tomam parte na sua biografia. Nesta perspectiva, os contextos onde o professor vive, as instituições onde trabalha, os espaços onde desenvolve a sua atividade profissional, são geradores de biografias. As biografias não são sistemas hermeticamente fechados, são formados sobre a “*autopoiesis*” da sociedade civil (Alheit, & Dausien, 2007, p. 95). Nesta perspectiva, o professor é uma organização viva, contextualizado, um sistema aberto, que possui uma estrutura própria de autorregulação e dispõe de um modo particular de construção sempre inserido no meio ecológico onde vive, interage e assume compromissos e responsabilidades. O professor é um sistema autopoietico, auto-organiza-se, auto constrói-se, e é ao mesmo tempo produtor e produto do processo de construção do conhecimento (Couceiro, 2002).

Esta ideia de “*autopoiesis*” remete para Paulo Freire (1997) que defende a ideia de que o conhecimento não se transmite, o conhecimento constrói-se. O conhecimento é um processo evolutivo dos processos cognitivos das pessoas a quem cabe processar e manipular as informações adquiridas no mundo que as rodeia. Na apropriação do conhecimento, o sujeito ao mobilizar as suas características pessoais não mantém a fidedignidade da informação, por isso Freire afirma que todo o conhecimento é uma reconstrução do conhecimento. Esta ideia de “*autopoiesis*” está associada ao conceito de conscientização (Freire, 1999) que significa que quanto mais conhecimento o professor tiver, maior será a sua capacidade de envolver-se criticamente no mundo e melhor apreender a realidade envolvente.

Numa outra perspectiva, Tavares (1992) refere que a aquisição e construção de conhecimento parecem emergir como produto da articulação de três dimensões essenciais à vida humana:

1. *Teorética*, associada à atividade cognitiva;
2. *Poiética* associada às atividades da natureza, atividades espontâneas, criativas, artísticas;
3. *Dimensão praxica* está virada para uma atividade mais centrada nos comportamentos e nos valores éticos, cívicos, científicos e religiosos.

Couceiro (2002) faz referência ao conceito de “*autopoiesis*” ao salientar que as histórias de vida são uma prática “*autopoietica*” (p. 157). As histórias de vida

afirmam, por um lado, o sujeito como produtor do seu conhecimento, um conhecimento feito de saberes múltiplos e conhecimento de si próprio e, por outro lado promovem a interação entre saber e conhecimento e entre vivências e experiência pessoal, o que contribui para a sua formação permanente.

Alheit e Dausien (2007) consideram que a formação permanente ao longo da vida está interligada com os contextos específicos de uma biografia, o que implica que sem biografia não pode haver aprendizagem. A aprendizagem biográfica, como a prática “*autopoiética*”, é a capacidade do sujeito organizar de uma maneira reflexiva as suas experiências, no sentido de dar coerência na construção da sua identidade e para atribuir significação à sua história de vida. Dausien (2007) refere que as construções biográficas não são entidades fechadas. O seu carácter é transitório, os seus contornos são suaves e flexíveis. Contudo, nas crises biográficas há situações em que falha o conhecimento, falha a vinculação a novas experiências e situações, falta a capacidade de resposta para lidar com as novas situações, a pessoa sente que se exige demais. Ao entrar numa nova situação, num novo contexto de experiências em que se abrem novos mundos, a pessoa vai passar por uma experiência qualitativamente nova e a biografia vai ser modificada. Isto indica que, por detrás das experiências quotidianas, existe uma lógica que se reflete na vida individual, sendo que entre o mundo exterior e o mundo interior geram-se construções biográficas.

No caso concreto da construção biográfica dos professores, Pacheco (1995) refere quatro fases não lineares e sequenciais que conduzem a novas funções, cada vez mais complexas:

1. Antes de ser professor, como aluno a pessoa já passou por diferentes experiências, já passou milhares de horas na escola, já estabeleceu diversos contatos com a realidade educativa, com professores, com outros alunos, já construiu uma identidade de aprendizagem, já interiorizou uma cultura escolar/educativa;
2. Depois, numa segunda fase vai viver a situação de aluno-futuro professor numa instituição de formação, vai assumir outra identidade de aprendizagem. Passa por uma situação formativa que lhe permite adquirir as primeiras conceções de ensino/aprendizagem organizadas e veiculadas por formadores. É uma fase de transição entre ser aluno e ser professor. Na maioria das vezes os alunos futuros-professores adquirem noções gerais e algo inconsistentes com a realidade escolar/educativa. Como aluno futuro-

professor, vai viver as primeiras experiências como professor, mantendo um estatuto ambíguo. É aluno para a instituição de formação, mas assume a condição de professor, perante os alunos da turma onde ensaia as primeiras experiências de ensino/aprendizagem. Vive uma descontinuidade tripartida – da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para prática- em que o contexto prático das escolas se destaca como fator marcante do seu processo de socialização profissional. Entre duas realidades muito diferentes, aluno e algumas vezes na função de professor, vive uma situação precária, provisória, dependente dos alunos e dos orientadores que lhe garantem o sucesso ou insucesso da sua prática educativa. De acordo com Arends (1995), os alunos futuros professores vivem um período de socialização antecipatória (p. 484), um período de treino formal durante o qual muitos aspetos da profissão professor são apreendidos, e durante o qual determinadas expectativas são desenvolvidas. Durante este período realçam-se mais os aspetos positivos e não negativos da função e ensinam-se mais práticas de ensino ideais e menos realistas. Há uma preparação geral e incompleta para uma profissão tão complexa como o ensino;

3. A terceira fase corresponde ao ingresso na profissão. O professor principiante que vive um período de intensa aprendizagem profissional e de assimilação de uma nova cultura, uma nova identidade aprendizagem. Segundo Ponte (1998), há dois aspetos que muito contribuem para a formação da identidade profissional do jovem professor: a forma como se entra na profissão e a cultura profissional marcada, por exemplo, pelo modo como encara o seu quotidiano profissional, incluindo horário de trabalho, responsabilidades perante os alunos, relações com os colegas e as suas relações com o sistema educativo. No início da profissão há, na atitude de muitos professores, a desilusão com a profissão, mas, também há uma grande reserva de saber, de energia e de generosidade que se traduz em disponibilidade para os alunos e para o trabalho colaborativo. Para Arends (1995) a entrada no mundo do trabalho é um processo universal que envolve a transição do jovem adulto do seio da família para outra instituição, o trabalho. Depois de um longo período de formação estão ávidos por enfrentar os desafios e as recompensas associadas à profissão. Não obstante uma boa preparação, nos primeiros tempos de exercício docente em contexto de vida real, sentem ansiedade,

dificuldades e experimentam inúmeras surpresas ou aquilo que se tem denominado de “choque da realidade” (p. 484). Contudo, o denominado choque com a realidade não terá o mesmo efeito em professores, com biografias diferentes e em que a idade, a experiência de vida, o local de colocação, o contexto envolvente, o grupo de colegas, o tipo de apoio, poderão determinar a forma como o professor encara a primeira experiência de prática docente. Arends refere que, outra razão porque os primeiros anos são tão difíceis para os professores primários é devido aos muitos ajustamentos de vida que são forçados a fazer: começar a trabalhar numa comunidade estranha, viver longe da família e dos amigos, auto-organizar-se, gerir um orçamento, lidar com uma certa forma de isolamento;

4. Uma nova fase ocorre na vida do professor quando já adquiriu maior experiência, maior aprendizagem profissional. Arends (1995) refere que à medida que os professores vão abandonando o estatuto de inexperientes e adquirindo o de membro socializado, as dificuldades e ansiedades acabam por desaparecer sendo que o crescimento na profissão passa a ser o maior desafio.

Durante a sua trajetória de vida profissional o professor vai passar por situações de mudança, vai confrontar-se com novas situações, novas experiências profissionais, vai passar por uma série de etapas sucessivas de intensa aprendizagem. A profissão exige uma constante evolução e adaptação a novas situações em que os novos contextos onde vai situar a sua prática profissional vão mantê-lo, em constante atualização (Pacheco, 1995). Ao realizar essa mudança, essa transição biográfica, o professor vai viver no seio de um novo contexto educativo que constitui uma “organização” formada por um conjunto de indivíduos que interagem entre si e cujo sentido das interações está relacionado com as imagens que constroem sobre a referida organização. O modo como cada um se situa, se disponibiliza, investe mais ou menos na organização é variável de professor para professor (Teixeira (2002). Walther et al (2006) destacam o papel da motivação na mudança profissional para um novo contexto, na medida em que é entendida como uma possibilidade do indivíduo optar por outro contexto profissional tendo por base necessidades, possibilidades, interesses, objetivos relacionados com a realização de atividades que promovam novas aprendizagens, oportunidades de autossatisfação e outras possibilidades de assumir um papel interventivo e de maior protagonismo em outras

áreas profissionais.

Ao longo das carreiras dos professores, face à oportunidade de realizar novas experiências em que acedem a novas funções, novos ambientes de trabalho, um dos problemas com que se defrontam reside na “fraca identidade epistemológica” (Tardiff e Lessard, 2005, p. 91) que caracteriza os seus conhecimentos. A inexistência de saberes específicos e bem delimitados sobre essas novas funções leva a que inicialmente recorram a saberes que já possuem, saberes e conhecimentos que têm fronteiras permeáveis, flexíveis e mutáveis. Ao iniciar novas funções, num outro contexto/organização educativa, os professores são obrigados a construir novos saberes especializados, não só através da aprendizagem em contexto de trabalho, mas, também através da formação e utilização de outros instrumentos de identificação simbólica, como é o caso das revistas, congressos, seminários, reuniões, do trabalho em equipa. A mudança de contexto educativo, o começo de uma nova atividade é sempre difícil e causa ansiedade, mas, também é estimulante e desafiante, para um professor que se sinta motivado para essas novas funções (Arends, 1995).

A mudança é sempre objeto de conflito entre os professores que a tal se submetem, sendo que nas situações de mobilidade social ascendente este processo de transformação se torna, por vezes, violento podendo originar crises de identidade, o que faz com que diferentes trajetórias de vida, diferentes condições objetivas vividas, possam criar identificações interiores, por vezes, muito diferenciadas. A transição relativa à mudança de contexto que implica novas funções profissionais corresponde a uma transformação da identidade que acaba por ser uma consequência natural de qualquer processo de aprendizagem. Aprender significa sempre transformar-se. Numa transição biográfica rompe-se com a rotina, busca-se a alternativa, porque se viveu diferentes contextos de interação humana e se integraram novos saberes na experiência de vida que se torna mais híbrida, mais diversificada e mais enriquecida (Vieira, 2004).

Para Alheit (2007) a aprendizagem biográfica parece marcar uma nova alternativa a outras perspetivas anteriores sobre o desenvolvimento do professor. O autor utiliza o conceito de *biograficidade* para salientar que as mudanças entre diferentes contextos podem criar novas identidades. Na vida de cada pessoa há um potencial de transformação que permite começar uma e outra vez de princípio, ou seja, iniciar novas funções em novos contextos. Este potencial, a *biograficidade*, é a capacidade que cada pessoa tem de utilizar os estímulos exteriores para aprender. A

vida é um fenómeno social que, nos contextos históricos e culturais específicos, toma a forma de biografias. A biografia tem a propriedade de integrar num processo global de acumulação de experiência vivida os domínios de experiência vivida com os processos de formação e aprendizagem. Nesta dimensão, a aprendizagem está vinculada ao contexto de uma biografia concreta.

No caso concreto dos professores primários, a mobilidade profissional leva-os a serem confrontadas com transições na vida pessoal e profissional fazendo com que estejam em permanente adaptação e flexibilidade, pelo que a aprendizagem biográfica é um recurso importante neste processo. Os espaços da profissão proporcionam aprendizagens biográficas que permite a alguns professores realizar múltiplas transições para novas funções educativas em que assumem novas atribuições e responsabilidades (Field, 2006). Na transição biográfica o professor rompe com a rotina, busca a alternativa, busca novos contextos de interação humana, promove a integração de novos saberes/aprendizagens na experiência de vida que se torna mais diversificada e, portanto, mais enriquecida, quer do ponto de vista dos saberes e das aprendizagens, quer do ponto de vista das atitudes para com as outras pessoas. Há professores cuja trajetória profissional lhes deu treino para refletir melhor as ações, para pensar melhor o que fazem e porque fazem, o que parece promover uma melhoria qualitativa do seu próprio conhecimento e do entendimento das suas ações (Vieira, 1999).

Nas transições biográficas são criadas novas relações sociais com pessoas diferentes, criam-se novas amizades, são construídos novos conceitos e alargadas as possibilidades de compreensão e interpretação do mundo. A vida de um professor será a intersecção entre a sua história de vida e as aprendizagens biográficas realizadas nos contextos sociais, históricos e culturais em que se inseriu (Alheit e Dausien, 2007)

3.8. Construção das identidades de aprendizagem de professores primários

O professor primário/agente de educação de adultos enquanto pessoa e profissional, evolui como um sistema em interação com outros sistemas que o modificam e sobre os quais vai exercer reciprocamente a sua influência. O professor não é todavia um processador passivo de informação exterior uma vez que as perceções de si próprio, dos outros e das coisas, determinam o significado que atribui

às experiências. São estas representações, o seu estilo de vida, as suas crenças, valores e atitudes, os aspetos mais importantes para agir eficazmente nos contextos organizacionais (Simões e Ralha-Simões, 1997). A mudança, a transição para um novo contexto como consequência de vários fatores exógenos (políticas educativas) e endógenos (mobilidade profissional, vida familiar, projeto de vida, formação contínua), leva o professor a situar-se como aprendiz, experimentando uma nova identidade de aprendizagem, numa nova organização (Garcia, 2009).

Segundo Kolb e Kolb (2010), uma identidade de aprendizagem desenvolve-se ao longo de um período de tempo, a partir de uma atitude do indivíduo como aprendiz perante a experiência vivenciada em determinado contexto. As pessoas vêem-se como aprendizes procurando envolver-se nas experiências com uma atitude de aprendentes e acreditando na sua capacidade de autoaprendizagem. A identidade de aprendizagem, ao constituir o cerne da aprendizagem, face a situações de incerteza, exige reflexão, compromisso para com a ação, atenção, esforço e tempo para realizar as tarefas de aprendizagem. Contudo, tudo isso será inútil e um desperdício de tempo se os indivíduos não acreditarem nas suas capacidades de aprendizagem. Numa situação de transição biográfica, marcada pela incerteza e pelo desafio, a aprendizagem do novo, a abertura a horizontes mais amplos e profundos, requer esforço e confiança por parte de quem quer ensaiar novos domínios de mestria. Para desenvolver uma identidade de aprendizagem o professor tem de acreditar e confiar nas suas capacidades que persistem diante de obstáculos. Tem de saber ouvir e aprender com as críticas, devendo sentir-se inspirado com o sucesso dos outros para ficar mais motivado para a aprendizagem.

Kolb e Kolb referem que há indivíduos com identidades fixas e estáticas que julgam não possuir habilidades e atributos para responder à mudança e que não aceitam as críticas e se sentem ameaçadas com o sucesso dos outros. Em situações de transição biográfica, ao iniciar novas funções, acabam por não enfrentar os desafios e, muitas vezes, desistem. Os indivíduos com uma identidade de aprendizagem, independentemente da sua inteligência, são mais bem-sucedidos no trabalho do que aqueles com uma identidade fixa. Um outro fator importante para o desenvolvimento da identidade de aprendizagem é o relacionamento. As relações entre as pessoas, num espaço acolhedor com uma boa atmosfera afetivo-relacional que promova um ambiente de equilíbrio, de respeito e de apoio, que reduza comportamentos defensivos, vão permitir que se sintam mais confortáveis como aprendizes. Este

relacionamento positivo também é importante para criar uma identidade de aprendizagem ao proporcionar situações de desafio que leva as pessoas a ensaiar novos desafios, para aprender com os erros e usar o sucesso dos outros como uma fonte de aprendizagem. A relação que o aprendente estabelece com o fracasso é outro aspecto importante no desenvolvimento da identidade de aprendizagem. Ainda que ninguém se sinta confortável com essa situação, o erro também faz parte da aprendizagem e pode ser um passo para se fazer de novo e com êxito, desde que o aprendente consiga controlar as reações emocionais e não se deixe bloquear, a exemplo do que ocorre com os indivíduos com identidade fixa que desistem perante as adversidades que a transição biográfica proporciona.

Também Billett e Somerville (2004) consideram que durante o ciclo de vida ocorrem oportunidades de mudança que levam os indivíduos a tomadas de decisão e a encetar experiências significativas, que os faz produzir e reproduzir continuamente a sua própria biografia. Nesta transição, o indivíduo deve aprender, deve conceber-se como o centro da ação, como protagonista na construção de novas habilidades, orientações, relacionamentos, sob pena de ficar em desvantagem permanente. É através das práticas profissionais que os professores estabelecem uma interdependência relacional entre o trabalho individual e a ação, o que contribui para o desenvolvimento da sua identidade de aprendizagem. Há uma ação reflexiva que determina um entrelaçamento entre o indivíduo e a sua subjetividade que pode levar à transformação de si mesmo, face ao contexto profissional. Este entrelaçamento com o contexto profissional tem como premissa uma interdependência relacional, ou seja, o professor e o contexto profissional são (co) construtivistas: os processos de aprender, pensar, agir no trabalho, são coincidentes. Segundo os autores, as identidades de aprendizagem são vistas como sendo um produto do contexto profissional, mas apropriadas de forma particular pelos indivíduos. O grau de envolvimento dos indivíduos na aprendizagem, a especificidade da experiência cognitiva de cada indivíduo, a história pessoal, não é nem pode ser igual o que determina uma relação estreita e recíproca na interdependência, entre indivíduo e identidade de aprendizagem.

Dentro da mesma perspetiva, Field (2006) considera que face às variadas transições com que os professores são confrontados na sua trajetória de vida, a participação em processos de aprendizagem permanente constitui um estímulo à mudança, seja na profissão ou em outras esferas da vida quotidiana. Essa

aprendizagem torna-se não só um recurso para os professores que procuram promover a sua mobilidade, como constitui uma ferramenta para fazer face à incerteza e ao risco decorrente da profissão. Uma atitude ativa para o desenvolvimento da identidade de aprendizagem constitui uma estratégia desejável, para lidar com as transições biográficas. Field considera também que as transições tornar-se-ão mais significativas se os indivíduos forem capazes de abandonar alguns contatos existentes, e construir um novo grupo de pares com quem criem um relacionamento forte que permita aceder e compreender diversas informações, desenvolver habilidades interpessoais, construir saberes, criar sentido de pertença, segurança e confiança. O contexto profissional deve proporcionar espaços, meios de participação e apoio, que favoreça o desenvolvimento de uma identidade de aprendizagem que permita a apropriação de novos conhecimentos e o sentimento de pertença ao grupo profissional.

Este conceito de aprendizagem através da participação em grupo que gera sentimentos de reconhecimento e pertença foi estudado por Etienne Wenger (1998) que defende as comunidades de aprendentes, constituídas por pessoas que apresentam interesses comuns, quer nas aprendizagens quer na aplicação prática dos saberes construídos de novo. Estas comunidades de aprendentes têm uma identidade própria, desenvolvem uma linguagem própria que permite uma melhor comunicação e afirmação identitária. O objetivo é proporcionar a aprendizagem a todos os participantes num ambiente encorajador propiciador de partilha de experiências, comunicação, construção de novos saberes. Wenger criou o conceito de “*Comunidades de Prática*” para definir o poder que as pessoas têm de se associar, de trabalhar em conjunto para promover a criatividade, a melhor rentabilização de recursos e para resolver problemas da prática profissional. Deste modo, os aprendentes não só aprendem a melhorar as suas práticas, mas também aprendem a tornar-se membros do grupo o que terá implicações na construção das suas identidades. De acordo com este conceito a identidade do aprendente é a identidade do grupo a que pertence, aprendizagem e identidade serão dois aspetos inseparáveis.

Os professores ao situarem-se como aprendentes ficam investidos em novas funções, assumem uma nova condição: aprender é muito mais que adquirir saberes, é, sobretudo, ser capaz de apropriar-se de práticas que lhe permitam identificar-se com um novo contexto profissional. No diálogo com os vários contextos de aprendizagem, o professor vai utilizar os seus conhecimentos, as suas motivações, as

suas experiências para (re) construir a sua biografia progressivamente ao longo do seu percurso de vida (Charlot, 2005). O percurso de vida de um professor envolve complexas mudanças cognitivas, afetivas e condutais, resultante do que aprendeu pela teoria, mas, sobretudo pela experiência, pelo contacto com situações práticas devidamente ponderadas e refletidas, num processo evolutivo com fases e impactos distintos (Pacheco, 1995). A trajetória de vida do professor é um processo individualizado e diferenciado que depende das suas crenças, atitudes, experiências, motivações e expectativas e cujas transições contribuem para que se torne mais reflexivo, mais empático, mais ativo e flexível. Mais que uma estrutura acabada, a história de vida de um professor é um processo em contínua metamorfose/transformação em que constrói/reconstrói a sua identidade pessoal e profissional ao longo da vida (Vieira, 2004). O professor constrói diferentes identidades conforme os diferentes contextos, sendo que a identidade docente é uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. Não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida, não é um atributo fixo de determinado professor, mas um fenómeno relacional que depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única compõe-se de (sub) identidades mais ou menos inter-relacionadas, que têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se movem (Garcia, 2009).

Ao longo da carreira profissional há professores que não seguem um percurso linear que não se limitam a viver a profissão só por viver, querem saber mais, viver novas experiências, são inconformadas, preferem a mudança, constroem novas identidades de aprendizagem, enfrentam desafios, correm riscos, vivem a profissão como uma biografia profissional em construção (Vieira, 2004). Nessa trajetória de vida ocorrem diferentes interações, conforme as situações vividas marcadas por fatores de ordem individual e estrutural. A biografia individual, os contextos educativos, o cenário político institucional, os fatores sócio económicos, os momentos históricos são determinantes para que os professores desenvolvam múltiplas identidades de aprendizagem, determinando que a *biograficidade* seja única e diferente de professor para professor (Alheit, 2007).

CAPÍTULO 4

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

4. CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

4.1. Introdução

Um estudo na área da rede pública de educação de adultos no Algarve, mais concretamente no âmbito do Projeto Integrado de Desenvolvimento Regional do nordeste algarvio (PIDR, Ne/Alg), na década de 80, obriga o investigador a definir quais as orientações metodológicas que melhor se adequem aos objetivos do seu trabalho. Neste contexto impunha-se dar voz às protagonistas desse processo, oito professoras primárias destacadas na rede pública de educação de adultos, para poder conhecer as suas trajetórias de vida, experiências, identidades de aprendizagem, ação desenvolvida em prol do desenvolvimento social e educativo a nível local/concelhio. De acordo com Galvão (2005), há boas razões para se dar voz aos professores, uma vez que as suas experiências podem ajudar a transformar a realidade presente, as suas histórias revelam conhecimento tácito, reportam-se a contextos significativos, refletem a não separação entre pensamento e ação conferindo à investigação credibilidade, originalidade e autenticidade. Também Goodson (1992) considera importante que as vozes dos professores se façam “ouvir” quando falam da sua experiência, da sua aprendizagem biográfica, para se compreender a sua identidade profissional, que só pode ser construída através dos relatos sobre a própria história de vida. “O que considero surpreendente se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes” (Goodson, 1992, p. 71).

Também Monteagudo (2009) defende a importância de se valorizar as opiniões, as crenças, os valores dos professores, nos programas de formação contínua. Os conhecimentos dos professores não são algo estático, estão em permanente construção, tendo por base experiências, acontecimentos, aprendizagens que integram a sua história de vida. De acordo com o autor, as histórias de vida dos professores são um dos melhores métodos para estudar o conhecimento prático dos professores que é único, mas que evolui através de um processo coletivo e colaborativo. Clandinin e Connelly (2000) consideram que os professores são bons contadores de histórias e, coletivamente ou individualmente, eles são as principais personagens das suas histórias de vida. Através das vozes dos professores são relatadas experiências, histórias e acontecimentos, que permitem estudar histórias de

vida que assumem estatuto de cientificidade por parte, não só da Educação como também por parte das Ciências Sociais e Humanas (Nóvoa, 1992). Bolivar (2002) considera que um estudo com base nos relatos biográficos dos professores constitui, não só um tipo de abordagem específica da investigação em educação, como altera os modos habituais do que se entende por construção de conhecimento na área das Ciências Sociais. Os estudos baseados nas vivências das pessoas são a base para a compreensão das ações humanas. Para se compreender a atividade humana, individual ou coletiva é preciso contar-se uma história.

Neste estudo pretendemos trazer para o espaço público as experiências, as análises, os testemunhos, os pontos de vista, as opiniões, os momentos particulares da sua biografia, relativas a um espaço-tempo. Ao eleger os relatos biográficos como opção metodológica, pretende-se proporcionar às professoras sujeitas desta investigação, momentos de recordação, de partilha, de diálogo que podem ser gratificantes e/ou dolorosos, por se centrarem numa análise retrospectiva da sua biografia conferindo sentido à experiência vivida (Bertaux, 1999). Segundo o autor, através da abordagem biográfica é possível compreender as práticas realizadas em determinadas situações objetivas, as relações socio-estruturais ocorridas em determinados contextos sociais e que acabaram por influenciar a biografia do entrevistado. O confronto entre diferentes relatos, permite compreender determinados padrões, mecanismos, relações e constrangimentos, que são inerentes às biografias de quem inscreve a sua prática num mesmo contexto social e profissional.

A investigação que desenvolvemos é sobre trajetórias de vida diferenciadas, oito professoras primárias que viviam no Algarve e que antes de ingressarem na rede pública de educação de adultos desempenhavam funções docentes no ensino primário. Após esta experiência, realizaram diferentes transições biográficas (Alheit e Dausien, 2007), ao longo do percurso profissional. De acordo com os autores, cada pessoa tem a possibilidade de construir a sua biograficidade, utilizando os estímulos, as oportunidades de aprendizagem, as vivências do contexto onde vivem para reelaborar a sua biografia. As pessoas que vivem experiências formativas, em diversos contextos socioculturais, socializam-se, aprendem, promovem relações interpessoais, constroem a sua identidade, e são desafiadas a desenvolver um intenso trabalho de biografização (Alheit, 2007), para dar sentido às suas vidas e aos seus percursos profissionais.

Nesta perspectiva, todos os contextos onde as professoras desta investigação interagiram, contextos formais, não formais, informais, espaços institucionais, não institucionais e auto-organizados, ofereceram condições estruturais específicas (ex: recursos económicos, sociais, culturais e simbólicos) e proporcionaram o desenvolvimento de comportamentos específicos (individuais), que contribuíram para a construção biográfica de cada professora. É neste contexto que as vozes das professoras, os seus relatos, adquirem grande relevância, não só como objeto de estudo, mas também como metodologia. Permitem uma reconstrução, um registo e uma interpretação de um conjunto de experiências e vivências, que através de uma narrativa, conferem sentido ao que viveram e como viveram, sendo que as situações, os contextos, as histórias, os enredos, as personagens, são constitutivos da configuração narrativa (Clandinin e Connelly, 2000).

Segundo Bourdieu (2006), os relatos biográficos dão a entender que a vida tem um sentido único e coerente, que há uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospetiva, em que há relações significativas entre as transições biográficas, entendidas como etapas de um desenvolvimento necessário. A este processo discursivo de etapas sequenciais inteligíveis construído à base de criação artificial de sentido, Bourdieu denominou de *ilusão biográfica*, uma vez que considera a trajetória de vida de um indivíduo como um processo descontínuo, composto por fenómenos, acontecimentos, todos eles únicos e de difícil apreensão, porque ocorrem de modo imprevisto e aleatório. Face à dificuldade em se organizar a biografia de um indivíduo, tendo em conta diversos fatores como o espaço, o tempo, a memória, o indivíduo, o autor considera que a reconstituição dos contextos onde a pessoa interagiu, as transições biográficas, as vivências mais significativas, os elementos sociais, que determinaram a sua ação, constituem elementos fundamentais para se compreender a realidade vivida pelo indivíduo, através do seu relato biográfico. Apesar da riqueza de conhecimento proporcionada pelos relatos biográficos, o investigador não deve ter a pretensão de reconstruir de forma coerente todos os aspetos de uma trajetória de vida, nem reconstruir todas as experiências que o indivíduo vivenciou, como uma sequência de acontecimentos com significado e direção, porque isso seria conformar-se com uma “*ilusão retórica*” (Bourdieu, 2006, p. 185). A vida de uma pessoa não tem um sentido teleológico, nem as diversas transições biográficas seguem uma linha linear, lógica e progressiva, com o sentido que o relato biográfico pode querer fazer crer.

Tendo em conta as características da investigação, a construção de conhecimento decorre do princípio de que as biografias são únicas e irrepetíveis e cada pessoa apresenta trajetórias distintas, esta metodologia não permite produzir generalizações, validade e fiabilidade (Bolívar, 2002). A utilização desta metodologia investigativa faz com que a construção de conhecimento resulte de um processo dialético de interação, entre sujeito/investigador em que, por um lado, o relato permite o acesso aos significados individuais, aos mundos vividos (Poirier et al., 1999) e, por outro lado, esses dados são obtidos através do discurso, pois a linguagem expressa o modo da pessoa estar no mundo e com o mundo (Freire, 1999).

Bolívar (2002) considera que os relatos biográficos tornam-se um modo privilegiado de construir conhecimentos, dada a sua natureza dialógica própria, relacional e comunitária, onde a subjetividade é socialmente construída, moldada pelo discurso comunicativo. As pessoas são essencialmente seres que se autointerpretam, o que significa que não existem estruturas de significado independentes da sua interpretação. Essa autointerpretação é indecifrável fora da narrativa biográfica. Os relatos biográficos constituem um método privilegiado, para ouvir as vozes dos professores e conhecer as suas histórias, as suas perspetivas, experiências e conhecimentos, a partir dos seus pontos de vista. Galvão (2005) considera as narrativas biográficas um método que confere credibilidade, originalidade e autenticidade à investigação. Justifica a importância de tornar públicas as vozes dos professores, pelo facto de os relatos biográficos:

- Revelarem conhecimento tácito, importante para ser compreendido;
- Reportarem-se a um contexto significativo;
- Refletirem a articulação entre pensamento e ação no ato do relato;
- Inscreverem-se na predisposição dos professores para contarem histórias que podem expressar de uma forma crítica a sua visão das coisas e do mundo.

Esta investigação realizada sobre um fenómeno pouco explorado, não está originalmente identificado em obras científicas, mas no pensamento e na memória de cada uma das professoras sujeitas deste estudo e que construíram a sua biograficidade através de várias transições biográficas, de várias experiências de aprendizagem, o que permite ao investigador a possibilidade de não utilizar um quadro teórico prévio, adotando antes uma perspetiva etnossociológica (Bertaux,

1997). O autor define como etnossociológico o estudo em profundidade de um objeto social que incida sobre uma determinada realidade sócio histórica particular em que um conjunto de pessoas tem um papel determinante ao nível das lógicas de ação. Para realizar esta investigação utilizaram-se práticas de pesquisa muito diversas de onde decorreram formas de recolha, registo e análise também muito diversos (Guerra, 2006).

Com esta investigação vamos procurar conhecer, compreender e interpretar a realidade vivida por um grupo de agentes de educação de adultos no nordeste algarvio, na década de 80, relativamente a dimensões concretas da sua atividade profissional, bem como a visão que construíram sobre o seu percurso de vida. Vamos procurar compreender como se “viram” enquanto pessoas, na estrutura de relações com os outros, com a atividade educativa, com a História e com a sua história de vida (Cavaco, 1991). Refira-se que estas trajetórias de vida foram construídas em função, não apenas de acontecimentos pessoais e profissionais, mas também das mudanças políticas, de reformas educativas e das mudanças operadas na organização e funcionamento deste subsistema educativo.

Como refere Sarmiento (2000) toda a pesquisa se assemelha à arte de navegar, navega-se para o conhecido e a descoberta é um efeito a haver. Isso é o que pretendemos que aconteça com esta investigação. Assim, entendemos que a “vida” destas professoras primárias, agentes de educação de adultos, na década de 80, no âmbito do PIDR, Ne/Alg, precisa ser “conhecida”. É refletindo, é pensando criticamente a prática educativa de ontem, que se pode ajudar a melhorar a prática de amanhã (Freire, 1997). Ao mesmo tempo que o interesse pelas histórias de vida estimule mais pessoas a fazer investigação (Nóvoa, 1992).

Em jeito de síntese, eis os principais objectivos deste Estudo

A - Objectivos Gerais:

- 1- Conhecer as trajetórias de vida destas professoras;
- 2- Identificar as suas transições biográficas
- 3- (Re)-construir a história da Rede Pública de Educação de Adultos no Algarve, no âmbito do PIDR, Ne/Alg, na década de 1980, a partir dos relatos biográficos das protagonistas do processo, as agentes de Educação de Adultos.
- 4- Valorizar o papel dos agentes de educação de adultos no desenvolvimento educativo do nordeste algarvio;
- 5- Conhecer a ação desenvolvida pelas estruturas concelhias de educação de adultos.

B- Objetivos específicos:

1. Dar voz aos entrevistados para que partilhem a sua vida através da narrativa oral;
2. Ajudar a que os entrevistados construam significados de si e da sua vivência pessoal e profissional de uma forma contextual e interacionista;
3. Recolher e analisar os relatos biográficos das professoras;
4. Construir biogramas sobre a vida das professoras identificando as transições biográficas e as identidades de aprendizagem;
5. Conhecer a importância atribuída ao seu percurso profissional;
6. Caracterizar o papel da rede pública de educação de adultos no nordeste algarvio;
7. Identificar as funções desempenhadas pelos agentes de educação de adultos a nível das coordenações concelhias;
8. Reconhecer o papel deste subsistema educativo no âmbito da educação ao longo da vida;
9. Compreender como cada uma destas professoras encontrou sentido para o que foi a sua ação educativa com pessoas adultas;
10. Estudar dimensões relevantes das experiências vividas por agentes de educação de adultos;
11. Relacionar a formação profissional dos agentes de educação de adultos com as funções desempenhadas após deixar a educação de adultos;
12. Identificar momentos significativos na vida de cada uma após a saída da educação de adultos;
13. Identificar fases da carreira profissional;
14. Situar a etapa atual de vida no contexto da biografia das entrevistadas

Foi com base nestes objetivos que optamos pelos relatos biográficos, procurando enfatizar a importância das análises, das observações e das reflexões produzidas e posteriormente reconstruídas no desenvolvimento da investigação. Para Bertaux (1997) os relatos biográficos, não sendo a única modalidade de investigação etnossociológica, constituem uma potencialidade para estudar a biografia das pessoas na sua dimensão diacrónica, identificando as características das interações sociais e o seu papel nas dinâmicas de ação social. Pelas suas características, vários autores têm reconhecido a abordagem biográfica como uma estratégia relevante de investigação na área da educação (Ferrarotti, 1988; Denzin, 1989; Dominicé, 1990; Goodson,

1992; Riessman, 1993; Nóvoa, 1995; Kelchtermans, 1995; Dubar, 1997; Atkinson, 1998; Bertaux, 1999; Clandinin and Connelly, 2000; Flick, 2005).

Kelchtermans (1995) considera as abordagens biográficas um método adequado ao estudo sobre a vida dos professoras, porque ao contar histórias e relatar experiências atribuem um significado próprio, sob a forma narrativa. Para Guimarães (2005) a narrativa e a vida caminham juntas e, desta forma, a principal atração da narrativa como método é a sua capacidade de tornar as experiências de vida relevantes e significativas. Cada narrativa é o reflexo da maneira como o percurso de vida foi compreendido e interpretado (Dominicé, 1998). A narrativa biográfica é uma forma particular de reconstrução da experiência, em que mediante um processo reflexivo o indivíduo dá significado aos acontecimentos da própria vida (Bolívar, 2002). As situações vividas, os enredos, a sequência temporal dos acontecimentos, as personagens, são elementos constitutivos da narrativa (Clandinin y Connelly, 2000). Relatar a própria vida é uma forma de atribuir-lhe uma identidade (Bolívar, 2002).

4.2. Constructos teórico-metodológicos do processo investigativo

4.2.1. Paradigma interpretativo

Perante uma investigação na área da educação de adultos subordinada a um conjunto de coordenadas espaço-temporais e sócio históricas, a coerência e a interação permanentes entre o modelo teórico de referência e as opções metodológicas constituem dimensões fulcrais do processo investigativo (Aires, 2011). Segundo Gonçalves (2010), a investigação em educação deve questionar a complexidade do mundo humano e dos fenómenos pelo que deve ser orientada por critérios de intuição e imaginação. Algumas investigações mais recentes como as histórias de vida e a interpretação que as pessoas fazem da sua situação social e da sua experiência de vida, são o resultado do crescente interesse em recuperar a problemática do indivíduo, da pessoa singular, enquanto particularização da história humana. Nesta perspetiva, a investigação deve fazer emergir algumas questões, deve promover o surgimento de novas questões no decurso da investigação, a redefinição das questões nas diferentes fases da investigação, colocar novas questões, servir de referência a novas abordagens ou ainda servir para abrir novos espaços de possibilidade à investigação neste campo de estudo (Gonçalves, 2010).

Esta investigação é caracterizada por ser um processo indutivo e exploratório inscrito num contexto de descoberta, sem pretensão a generalizações, o que nos interessa é conhecer e interpretar situações, acontecimentos, analisar os processos, sem a preocupação de descobrir resultados (Bogdan e Biklen, 1994). Está orientado para se conhecer, compreender e interpretar a realidade vivida por um grupo de professoras primárias destacadas na rede pública de educação de adultos, para trabalhar no nordeste algarvio, está baseado no paradigma interpretativo (Denzin, 1989). De acordo com o autor, o paradigma interpretativo faz como que exista um compromisso de estudar o mundo a partir do ponto de vista do indivíduo interativo. Esta linha de pesquisa assenta numa perspetiva construtivista, que considera cada sujeito da investigação como uma pessoa única, capaz de refletir, analisar, explicar, interpretar as próprias ações e experiências vividas.

Segundo Schwandt (1994), o paradigma interpretativo subscreve uma atividade de interpretação que não se limita a uma opção metodológica, mas a uma perspetiva realista da realidade, em que a investigação proporciona a criação de significados sobre problemas vivenciados pelos sujeitos nos contextos sociais. O investigador constrói o significado social dos acontecimentos e fenómenos colocando-se no “interior” dos problemas, é “ele” e o objeto de estudo, em interação efetiva com os sujeitos do estudo. A utilização do paradigma interpretativo deve conduzir, segundo Denzin (1989), à concretização de seis fases:

- 1- Formulação do Problema de Pesquisa. O investigador deve definir de uma maneira explícita e compreensível as características do problema, procurando entender o significado atribuído pelos sujeitos da investigação. Há uma relação dinâmica, entre o contexto real, o objetivo e a subjetividade do sujeito. O processo e a recolha de significados são os momentos mais importantes desta fase.
- 2- Desconstrução é a fase em que o investigador analisa criticamente o problema identificando as variáveis existentes. O foco está centrado, no investigador e no sujeito investigado. Um relata e outro interpreta e desconstrói, refletindo sobre o dito e o não dito.
- 3- Captura, esta fase corresponde à recolha de histórias pessoais, que ilustram os vários momentos relatados, as suas epifanias, transições biográficas, momentos significativos, acontecimentos felizes e infelizes.

- 4- Enquadramento é a fase em que o investigador depois de identificar as características singulares das histórias relatadas, define as formas de as interpretar e enquadrar num modelo lógico que lhe permita conhecer os fenómenos de uma forma mais global e abrangente. Nesta tarefa vai valorizar e descrever os detalhes, os excertos, as unidades devidamente classificadas e os elementos mais importantes, para produzir um texto.
- 5- A quinta fase corresponde à Construção dos vários processos, acontecimentos, situações que equivalem às relações entre indivíduo, sociedade e historicidade. Neste processo interpretativo, o investigador relaciona as categorias e constrói as histórias de vida das pessoas dentro de um quadro histórico espacial, em que enfatiza os principais contributos para a compreensão dos fenómenos em estudo.
- 6- Contextualização é a última fase do processo interpretativo e corresponde a trazer à luz da investigação histórias vividas que relatadas produziram resultados individuais e coletivos. Esta contextualização relaciona histórias de vida com uma determinada conjuntura histórica, económica, social e cultural.

A criação de significados pelos sujeitos remete para uma dimensão social fundamental que corresponde, em investigação, levar em linha de conta as perspetivas dos atores e as condições ecológicas da ação na qual se encontraram implicados. Estes postulados ontológicos e epistemológicos ligados à perspetiva construtivista, atribuem ao interacionismo um lugar de relevo, na medida em que a construção de conhecimento decorre da interação entre sujeito e objeto, com destaque para o sujeito como produtor do conhecimento. Para reforçar a ideia de que o paradigma interpretativo engloba uma diversidade de posturas teóricas, Lessard-Hébert et al, (1994) referem a existência de quatro métodos do paradigma compreensivo, que denominaram:

1. Método descritivo que permite reconstruir acontecimentos socioculturais, considerados significativos para os seus protagonistas sociais
2. Método hermenêutico que consiste em interpretar os textos, a cultura. Implica apreender o todo, para compreender as partes. A interpretação insere-se num movimento paradoxal, num círculo hermenêutico em que o investigador só compreende efectivamente aquilo que os seus pressupostos diretivos lhe indicavam já implicitamente.

3. Fenomenologia consiste em que o investigador pretende apreender a lógica dos fenómenos subjetivos. Nesta abordagem são privilegiados os dados experimentais que são a principal fonte de dados relativos aos significados atribuídos pelos sujeitos
4. Etnometodologia, que tem como objeto de análise os métodos de raciocínio prático do dia-a-dia. Enfatiza as práticas discursivas, que permitem compreender a racionalização das práticas quotidianas.

Ao adotar-se esta metodologia de investigação, partimos do princípio que os sujeitos da pesquisa dominavam a problemática em estudo, conheciam bem a realidade em estudo, estavam identificados com as atividades desenvolvidas no âmbito das suas funções profissionais e eram capazes de expressar o que sentiam e pensavam, e como e porque agiram de determinada forma em determinada situação. Deste modo, pode considerar-se esta metodologia investigativa como um processo dinâmico de aprendizagem que utiliza a dialogicidade (Freire, 1979) como instrumento privilegiado para apreciar as reflexões, os comportamentos e os valores, como uma totalidade em que o objetivo e o subjetivo se encontram no mesmo processo (Bertaux, 1999).

Ao processo investigativo que agrupa diversas estratégias para recolha de dados ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, perspetivas, reflexões, sentimentos, acontecimentos e em que a sua análise assume uma importância determinante, é denominado de investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994). Denzin e Lincoln (2006) defendem que a investigação qualitativa é um campo de investigação caracterizado por sete momentos, que coexistem nas investigações qualitativas atuais:

1. O período tradicional (1900-1950) que decorreu entre o início do séc. XX e a II Guerra Mundial. Este período é marcado pelos trabalhos de Malinowski e Margaret Mead que, como antropólogos deram origem à ideia do “cientista só”, que deixa o seu local de trabalho e vai para o terreno estudar como vivem pessoas e grupos. Neste período, a antropologia era entendida como uma disciplina de palavras em que era imensa a distância entre a apresentação final dos resultados da investigação e os dados recolhidos na observação de acontecimentos complexos ocorridos junto das comunidades. Após o trabalho de campo, o investigador utilizava conceitos teóricos e

metodológicos para redigir o trabalho final, mas usando nos textos a linguagem comum das pessoas.

2. O período da idade moderna (1950-1970). Este período decorre até aos anos setenta do séc. XX. O trabalho investigativo é caracterizado pelo aperfeiçoamento dos métodos e técnicas de recolha de dados. Há uma maior preocupação com a validade e a fidelidade dos dados recolhidos, e os trabalhos eram realizados com grande rigor sobre fenómenos sociais que envolviam grupos sociais mais desfavorecidos
3. O período dos géneros imprecisos (1970-1986). Neste período as ciências sociais desempenham um papel central na teoria crítica e interpretativa. Este período está ligado a uma grande variedade de perspetivas de interpretação, como a hermenêutica, a fenomenologia, os estudos culturais e o feminismo. A investigação qualitativa ao centrar-se no estudo de caso, nos métodos biográficos, privilegia como técnicas de recolha de dados o uso da observação e das entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas
4. O período da crise de representação (1986-1990). Corresponde ao período de crise de representação da pesquisa qualitativa. As estratégias qualitativas são questionadas, e os critérios tradicionais de avaliação e interpretação das problemáticas de pesquisa qualitativa são fortemente contestados. Os conceitos de validade, generalização e fiabilidade são repensados.
5. O período pós-modernista (1990-1995) é caracterizado pelo crescente interesse pela investigação narrativa, pelas histórias de vida. Há um maior enfoque nos estudos sobre problemas sociais e sobre a vida de famílias de grupos mais específicos.
6. O período da investigação pós-experimental (1995-2000). O sexto momento corresponde ao período pós-experimental e os investigadores recusam privilegiar qualquer método ou teoria, assumindo um papel mais ativo na investigação. Durante este período acentuam-se as discussões do período anterior relativamente aos conceitos de validade, confiabilidade e capacidade de generalização da pesquisa qualitativa
7. E o período do Futuro (2000-?) Neste período abre-se espaço para o papel das ciências sociais, no processo de transformação social em favor da liberdade e da multiculturalidade. As características dos diferentes momentos da história da pesquisa qualitativa ainda estão presentes nas

pesquisas atuais. A investigação qualitativa pode ser caracterizada por uma multiplicidade de opções, teóricas, de métodos, técnicas e instrumento. A investigação qualitativa é entendida como um processo de descobertas face ao debate sobre as diferentes formas de observar, compreender, interpretar, analisar e escrever.

Os diferentes momentos da história da pesquisa qualitativa não estão atualmente ultrapassados, pois há estudos que se enquadram em diferentes epistemologias. A investigação qualitativa engloba diferentes perspetivas teóricas, que recorrem ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação, como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevistas, observação, textos históricos, que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas (Aires, 2010). Na investigação qualitativa não há uma opção epistemológica privilegiada não há práticas investigativas neutras. A ação do investigador tem uma componente ética e política que não é alheia ao contexto sociopolítico, à história, cultura, tradição, poder, características de uma determinada sociedade (Monteagudo, 2009).

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) consideram que a investigação qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características que visam recolher dados ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. Para Gonçalves (2010) a investigação qualitativa tem uma conotação científica na medida em que se constitui como uma atividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa para encontrar explicações para os fenómenos e tomar decisões informadas para a ação educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática. Nesta perspetiva, a investigação qualitativa é um processo interrogativo e reflexivo, em constante elaboração e reelaboração no sentido de procurar um melhor entendimento e compreensão da realidade em estudo. Daí constituir um importante instrumento de investigação na medida em que:

- Assenta na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais;
- Permite a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados;

- Requer um posicionamento metodológico flexível, adaptado às características e objetivos da investigação;
- Requer da parte do investigador uma capacidade integrativa e analítica que depende, em larga medida do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva.

A investigação qualitativa recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de dados, cuja escolha dos instrumentos a utilizar vai depender das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis, sendo que a investigação constitui um processo interativo configurado pela história pessoal, biografia, género, classe social, das pessoas que descreve e pela sua própria história (Aires, 2011). Guerra (2006) considera que a investigação qualitativa procura o sentido da ação coletiva, procura aprofundar a racionalidade cultural, que permite conhecer as formas de agir de cada pessoa, o que determina as formas de produzir a sociedade em que vivemos.

Conforme Bodgan e Biklen (1994), as questões de investigação deverão ser formuladas no sentido de estudar o fenómeno em toda a sua complexidade, sendo que o processo é mais importante que os resultados. Mais do que a preocupação pela escolha dos métodos parece mais importante seguir uma estratégia de investigação flexível, em que as opções metodológicas sejam determinadas pelo problema em estudo (Estrela, 1994). De acordo com Bertaux (1999) a diversidade de contextos e os objetivos da investigação, obriga a refletir sobre o tipo de pesquisa a desenvolver e a tomar decisões no decurso do processo investigativo. Para Denzin e Lincoln (2006), o investigador deverá ser um “*bricoleur*” (p. 5), uma espécie de artesão dotado de conhecimento, capaz de realizar diversas tarefas, utilizar métodos e técnicas, que lhe permita utilizar uma estratégia flexível de investigação capaz de o levar à compreensão e interpretação dos fenómenos em estudo.

4.2.2. *Investigação biográfica*

4.2.2.1. *Abordagem biográfica*

Nesta investigação, por forma a corresponder aos objetivos delineados, o nosso interesse investigativo esteve centrado na biografia de um grupo de professoras

primárias, que foram convidadas a descrever, na presença de um investigador, as suas experiências e trajetórias de vida, sem omitir a sua relação com a prática profissional. Esta prática investigativa é, segundo Ferraroti (1988), denominado método biográfico. Entende-se por método o percurso geral da investigação que orientará o procedimento do investigador em função dos objetivos precisos que visa e das questões que coloca a si próprio (Flick, 2005). Por sua vez, Gonçalves (2010) define como método as diferentes formas utilizadas pelo investigador na recolha e análise de dados para estudar um determinado problema.

O recurso ao método biográfico, recente na área das ciências da educação, é uma perspetiva metodológica que foi largamente utilizada na década de 20 nos Estados Unidos, pelos sociólogos da Escola de Chicago, a seguir à 1ª. Guerra Mundial. Um dos trabalhos mais importantes foi protagonizado por W.I. Thomas e F. Znaniecki, que investigaram os camponeses polacos na Europa e América “The Polish Peasant in Europe and América (1918-1920) o que contribuiu para avanços significativos no uso das histórias de vida. Uma outra contribuição importante deveu-se aos estudos realizados por Mead (1972) sobre o interacionismo simbólico, que permitiu aos investigadores uma melhor interpretação da relação entre as pessoas e os contextos onde interagem. Nessa interação social a linguagem é um aspeto fundamental para a produção de significados e relatos de experiências que são transmitidas de geração em geração.

Um outro autor importante nesta fase foi Goffman (1983), cujos trabalhos foram mais centrados no estudo da vida social a partir da vida nas instituições sociais, seja espaço físico doméstico, industrial ou comercial. Um outro aspeto estudado pelo autor foi o conceito de equipa e as dinâmicas em grupo. Para Goffman uma equipa é um grupo de pessoas unidas, por um sentimento de cooperação em interação e subordinados a objetivos comuns, que se concretiza numa ação concreta. Este período constituiu a grande fase das histórias de vida a que se seguiu uma fase de desuso pelo método (Poirier et al, 1999).

Na década de 80, o método biográfico voltou a ser utilizado motivando variadas discussões, sobretudo, quanto aos procedimentos e aspetos epistemológicos da abordagem (Bueno, 2002). De acordo com Weller e Zardo (2013), surgiu na Alemanha, na década de 70, um autor de nome Fritz Schütze que desenvolveu um programa de pesquisa narrativa inspirado em autores como George Herbert Mead, Ervin Goffman, entre outros, contribuindo significativamente para a importância da

investigação biográfica nas ciências sociais e na educação. Este investigador defendia que a explicação dos fenómenos dependia do conhecimento sobre as perspetivas dos indivíduos que vivem em sociedade, pois a sociedade só pode ser compreendida através das ações e interações humanas. Os fatores que interferem na construção biográfica do sujeito são fundamentais para compreender as funções que desempenham na vida social. Através da investigação biográfica procura-se compreender o mundo, o mundo intersubjetivo que o sujeito experiencia num determinado cenário social. Cada pessoa situa-se na vida social de uma maneira específica e interpreta o mundo a partir de uma dada perspetiva, que está relacionada com os seus interesses, motivações, desejos, entre outros. A realidade não pode ser concebida como uma verdade universal, porque a subjetividade individual é única, dado que se origina a partir de uma biografia única e singular. Deste modo, o senso comum depende das experiências que cada pessoa constrói ao longo do seu percurso de vida.

Segundo Pujadas (2000), a recuperação e desenvolvimento do método biográfico constituiu uma rutura epistemológica entre os investigadores sociais. Em vez da utilização de regras metodológicas sofisticadas e desumanizadoras que instrumentalizam a realidade social para dar origem a uma realidade autoconstruída, a investigação biográfica opta por uma maior aproximação às fontes de conhecimento social, através do aprofundamento do estudo sobre o que as pessoas e grupos fazem, pensam e dizem, com a finalidade de projetar as suas interpretações da realidade, a partir da sua subjetividade individuale coletiva

Em Portugal, segundo Nóvoa (1992), a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, carreiras, percursos de formação, biografias e autobiografias docente. Esta opção metodológica resultou da necessidade de alguns investigadores serem capazes de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores, “o que e teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (p.15).

Na mesma linha, Couceiro (1997) refere que as histórias de vida dos professores tem vindo a ocupar um lugar cada vez mais importante nas Ciências da Educação, através do seu uso como metodologia de investigação, ao se reconhecer que produz conhecimento, feito de saberes múltiplos. Enquanto instrumento de investigação, o estudo sobre histórias de vida é inter e pluridisciplinar, interpreta e

reconstrói objetos e problemáticas de estudo, faz emergir a memória que ultrapassa o tempo de vida individual do narrador. No atual momento da investigação em Educação, em que o ponto de vista dos educadores tem vindo a assumir maior importância, falar de história de vida é pressupor que a vida é uma história. E uma vida é, inseparavelmente, o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história, em que a vida é descrita como um caminho, uma estrada, uma pista, com as suas encruzilhadas ou como um caminhar, quer dizer, um trajeto, uma carreira, um percurso (Bourdieu, 1996).

No atual panorama da investigação social os trabalhos realizados na área das histórias de vida refletem uma complexidade desconcertante. A investigação sobre as histórias de vida podem contribuir fortemente para o questionamento teórico ao nível dos paradigmas interpretativos e socio críticos, enfatizando a subjetividade, a autoformação, a dimensão emocional. Concebidas desde uma visão holística e abrangente, as histórias de vida apresentadas na forma de narrativa em torno das experiências vivenciadas pelas pessoas e sob diversas formas, procedimentos metodológicos, objetivos, contextos, constituem práticas multiformes de investigação, formação, intervenção social, testemunho histórico e construção de identidades (Monteagudo, 2009). De acordo com o autor as histórias de vida podem ser consideradas segundo três perspetivas:

1. Investigação social e educativa. Na perspetiva investigativa, as histórias de vida têm por objetivo a produção de conhecimento sobre práticas quotidianas de transmissão inter e intrageracional, sobre a vida cultural, vida coletiva, vida pessoal e profissional. Esta dimensão investigativa iniciada pela Escola de Chicago tem evoluído significativamente a partir da década de 70, com o surgimento de importantes autores como Bertaux, Ferrarotti, Denzin y Lincoln, entre outros que conferiram uma nova sensibilidade, mais subjetiva à investigação social. A valorização da experiência, o significado atribuído às atividades, aos comportamentos humanos, aos relatos biográficos, propiciou a investigação em diversos campos: Antropologia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia, História oral. As histórias de vida, como metodologia de investigação, permitem a construção de sentido a partir de eixos temporais determinantes, que se poderá traduzir na possibilidade de compreender os fenómenos sociais a partir do estudo sobre as histórias de vida que, por sua

vez, são influenciadas pelos próprios contextos sociais, culturais, económicos em que a pessoa interage.

2. Instrumento de formação, participação e testemunho. As histórias de vida como instrumento de formação, participação e testemunho, enfatizam a dimensão formadora e transformadora do método biográfico, dando particular destaque aos estudos sobre a história de vida dos professores: aprendizagem da profissão, carreira docente, conhecimento prático dos professores, formação contínua, desenvolvimento profissional. Como exemplo, Montegaudo refere os trabalhos de Bolívar, Domingo y Fernández, Clandinin & Connelly, Goodson, Zabalza, entre outros, que através das histórias de vida, criaram novas possibilidades de investigar novas perspetivas sobre a profissão docente e sobre os professores. O aspeto é a autobiografia educativa enquanto instrumento potenciador da sensibilidade experiencial e da reflexividade crítica por permitir: desenvolver o autoconhecimento pessoal e favorecer capacidade de análise crítica nos diferentes cenários do quotidiano, relacionando a biografia pessoal com o contexto local, familiar, social e cultural global.
3. Por último, na perspetiva das histórias de vida como contributo para a teoria educativa, entende-se a teoria como constructo contextual dependente de um determinado marco social e cultural, situado historicamente e criado a partir de contextos coletivos orientados por ideais de justiça, igualdade, emancipação, transformação pessoal, institucional e social. Neste sentido, recorre-se à tradição interpretativa e interacionista que privilegia as perceções que os sujeitos constroem e reconstroem a nível individual, grupal e coletivo sobre a realidade.

Enquanto método autónomo de investigação, Ferrarotti (1988) foi um dos investigadores que mais defendeu o reconhecimento do estatuto científico do método biográfico. Para o autor, a especificidade do método biográfico concretiza-se na utilização de dois tipos de materiais:

1. Biográficos primários, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral, através de entrevistas realizadas em situação face a face. Os materiais biográficos primários são fundamentais, face ao seu valor heurístico que permite poder conhecer-se o social a partir da

especificidade do indivíduo. “O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema, está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (p. 26). Para conhecer uma realidade social é fundamental conhecer a história de vida da pessoa, toda a atividade individual, os atos, comportamentos, sonhos, sentimentos e obras que fazem parte da totalidade de um sistema social

2. Biográficos secundários são os materiais biográficos de toda espécie, tais como, correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa.

Para Bourdieu (1996) “história” é sinónimo de história de pessoas comuns, isto é, não se refere a pessoas que se distinguiram pela sua fama, pelos seus feitos heroicos, mas, pelo contrário, refere-se a pessoas com vidas simples, sem qualquer tipo de notoriedade especial. O termo “vida”, a vida como história, diferencia-se das biografias construídas em torno dessa ditas figuras “históricas”, mas refere-se a relatos biográficos, relatados por alguém, que se expressa com alguma espontaneidade, naturalidade e fluidez e com capacidade de convocar a sua memória para o relato que lhe é proposto. A narrativa de uma vida ou parte dela é o conjunto das experiências vividas num processo de interação social. Cada pessoa com a sua singularidade é parte de um sistema, de um grupo, que é um contexto ativo que interfere no desenvolvimento da sua pessoalidade.

Segundo Denzin (1989), o método biográfico consiste no estudo e recolha de documentos pessoais, histórias, acontecimentos que descrevem momentos significativos, na vida das pessoas. O objeto de pesquisa do método biográfico são as experiências de vida de uma pessoa, nas suas várias facetas (moral, política, social, profissional, técnica, económica), construídas a partir das vivências ao nível do grupo social, organização ou comunidade. Para Digneffe e Beckers (1995) as pessoas são atores sociais, indivíduos ativos, que criam uma relação dinâmica com o contexto em que vivem (familiar, social, profissional) que, por sua vez, influencia o seu desenvolvimento, as suas crenças, valores, atitudes. De acordo com os autores, o método biográfico permite relacionar a vida da pessoa com o contexto em que vive, as condições concretas de existência, as vivências. Permite relacionar a subjetividade

do seu discurso com a objetividade da sua história de vida, que é parte da história da sociedade.

Kelchtermans (1993) considera que o método biográfico apresenta as seguintes características:

- É construtivista, pois a pessoa constrói os significados de si e da sua vivência pessoal e profissional, tal como das suas experiências, em geral;
- É contextual, porque todos os acontecimentos são situados, física, institucional, social e culturalmente;
- É interacionista porque a pessoa atribui à interação com os outros e com o meio, um papel significativo na construção dos significados.
- É narrativa porque a pessoa fala acerca de si, do que viveu e como viveu o que constitui a sua verdade, a sua realidade e o modo como essa realidade se enquadra num contexto social e profissional, através do relato oral.

Para Goodson (1992) um dos principais argumentos para utilizar o método biográfico é porque permite dar voz aos educadores, em vez de se falar por eles, através de estudos teóricos. A pessoa que é professor é uma produtora de conhecimento, do seu conhecimento feito de saberes vários, que descreve as suas experiências e as suas vivências, constituindo-se como forma de gerar uma contracultura, baseada numa abordagem que tenha em conta a pessoa comum. As experiências de vida e o ambiente sociocultural são ingredientes-chave da vida do professor devendo, por isso, ser estudados na sua plena complexidade, dado que o estilo de vida, a identidade e culturas ocultas, têm impacto sobre a sua prática profissional. Moita (1992) considera que o método biográfico enfatiza o modo como cada professor mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, no diálogo com os seus contextos. Através da história de vida cada professor tem possibilidade de identificar as continuidades e as ruturas, as mudanças de interesses, os modos como, permanecendo, ela própria, se transforma.

A propósito do termo “método biográfico”, Pujadas (2000) refere que ao longo do tempo vários autores têm proposto diferentes termos neste campo como: histórias de vida, narrativas autobiográficas, relatos biográficos, narrativa oral, sendo que existe atualmente uma terminologia redundante e, por vezes, polissémica, que

pode dificultar a compreensão por parte do leitor sobre determinadas situações investigativas que utilizem o relato oral. Entre todos estes termos que se agrupam sobre a denominação genérica de método biográfico, os que registam atualmente uma maior consonância com esta metodologia investigativa, são os relatos biográficos e as histórias de vida. Os relatos biográficos reportam-se à maneira como a pessoa narra de forma subjetiva a sua história de vida. Por relato biográfico (*récit de vie* o *life story*) (p. 140) entende-se o registo literal das narrativas que são produzidas através das entrevistas. A história de vida “*histoire de vie* o *life history*” (p. 140), diz respeito ao estudo sobre a vida de uma pessoa, o contexto em que viveu e interagiu, não compreendendo somente o seu relato de vida, mas também o recurso a outro tipo de informação ou documentação adicional que permita a reconstrução da forma mais exaustiva possível, da vida da pessoa em estudo.

Também Bertaux (1999) considera que a utilização do método biográfico parece provocar alguma indecisão terminológica, dado que na língua inglesa há duas expressões, *life history* e *life story* associadas ao processo de investigação narrativa. Por sua vez, Denzin (1989) propôs uma distinção entre relatos biográficos (*life story*) e histórias de vida (*life history*). A história de vida constitui um estudo muito superior aos relatos biográficos, é um estudo mais completo sobre a pessoa, sobre toda a sua vida e relação com os contextos em que interagiu, pelo que a abrangência do estudo engloba o método dos relatos biográficos. O conceito de *life history* não é um registo autobiográfico, pois, para além da recolha dos dados da narrativa, o investigador recorre a outras fontes, testemunhos orais, documentos, para conhecer em profundidade a vida da pessoa, enquanto os relatos de vida (*life story*), reportam-se só à história contada pela própria pessoa que a viveu.

Na mesma linha de interpretação sobre o método biográfico Goodson (2004) diferencia os termos *life story* de *life history*:

- *Life story* está relacionado com o tipo de discurso, que liga diversos eventos, acontecimentos e ações da vida humana a processos dirigidos para objetivos relativos a uma temática. *Life story* consiste numa reconstrução pessoal da experiência do entrevistado, em que o investigador, assumindo uma atitude mais passiva estimula o entrevistado a contar histórias, a partir de entrevistas não estruturadas;
- *Life history* refere-se a acontecimentos agrupados e interligados, num todo organizado temporalmente. O investigador tem uma atitude mais ativa,

estimula o entrevistado a contar uma *story*, para a partir daí, construir mais e mais questões, inclusive, utilizando outras informações decorrentes de depoimentos de outras pessoas, documentos ou outras informações disponíveis.

Há muitos investigadores franceses que empregam o termo história de vida para estudar a narrativa biográfica quando seria mais preciso usar o termo relato de vida. O relato de vida é um discurso autobiográfico, que permite ao investigador construir conhecimento. O uso desta metodologia exige a recolha de diferentes relatos de vida de diferentes sujeitos, que tiveram o mesmo tipo de experiências biográficas. O investigador deve ouvir cada indivíduo contar a sua história. Por estas razões, (Bertaux, 1999) prefere utilizar o termo abordagem biográfica a método de histórias de vida, pois, entende que constitui uma nova perspectiva, um novo processo sociológico, uma nova abordagem, que entre outras características permite conciliar a observação com a reflexão. Daí o termo “*enfoque biográfico*” (p. 199).

Também Bolívar et al (2001) utilizam o termo abordagem biográfica para se referirem ao papel dos relatos biográficos, como meio de estudar aspetos que vinculam estratégias qualitativas de investigação a atores reais da vida quotidiana. O relato biográfico constitui um marco conceptual e metodológico, indicado para analisar aspetos essenciais do desenvolvimento humano, por permitir que os sujeitos partilhem a sua vida, significados, sentimentos e acontecimentos, que possibilitem ao investigador estudar um conjunto de dimensões relevantes da experiência de uma pessoa que a investigação formal deixaria de fora. Para os autores, a abordagem biográfica através da utilização do relato assenta em seis princípios básicos:

1. É narrativa, pois, as percepções sobre as experiências de vida, o conhecimento prático, o significado dessas vivências dificilmente seriam transmitidas e percebidas de outro modo que não a narrativa;
2. É construtivista, pois, existe uma contínua atribuição de significados à vivência pessoal e profissional, tal como das suas experiências, em geral, o que permite uma reconstrução/reflexão/assimilação/superação da própria história;
3. É interacionista na medida em que o indivíduo atribui à interação com os outros e com o meio, um papel significativo na construção dos significados;

4. É significativa pois um determinado contexto influencia a biografia e esta assumirá um verdadeiro sentido, a partir de uma perspectiva interacionista com outras vidas, contextos, situações, momentos históricos, momentos críticos, que dão significado à própria narrativa;
5. É contextual, porque, as narrativas biográficas e os episódios relatados só têm sentido dentro dos contextos em que ocorreram e onde foram produzidos, se situados a nível físico, social, cultural e institucional;
6. É dinâmica, na medida em que tem uma componente temporal importante, pois o próprio conceito de desenvolvimento constrói-se e reconstrói-se, constantemente, num processo contínuo ainda que heterogéneo.

Segundo Guimarães (2005), na abordagem biográfica existem dois tipos de pesquisa, a paradigmática e a narrativa que, possuindo diferenças significativas, ambas dão contributos importantes às Ciências Sociais. A paradigmática consiste no processo analítico em que os dados recolhidos são relatos contados, são narrativas, que permitem identificar aspetos particulares dos dados, tipologias ou categorias que permitam produzir o conhecimento de conceitos. A narrativa refere-se à construção de histórias de vida, através da narrativa de experiências, de reviver certos acontecimentos, de ser capaz de os reordenar, dando forma a sentimentos, estabelecendo relações entre o que foi vivido. A narrativa consiste numa reconstrução que envolve uma consciente e reflexiva elaboração de grande parte da vida do entrevistado, incluindo experiências pessoais e profissionais, ao mesmo tempo que fornece uma interpretação dos episódios vitais e da relação que tem com eles.

Considerando que, por um lado a abordagem biográfica constitui um processo através do qual os dados são agrupados e interligados, num todo, organizado temporalmente (Guimarães, 2005) e, por outro lado, que as pessoas são contadores de estórias (Atkinson, 1998), esta investigação faz da abordagem biográfica um meio privilegiado de conhecer a maneira como cada professora primária interpretou as suas experiências pessoais e profissionais (Kelchtermans, 1995). Esta abordagem viabilizou conhecimentos referentes a imagens, saberes e fazeres, identidades assumidas e transformadas, experiências que ocorreram ao longo da vida pessoal e profissional, que atravessam e cruzam a dimensão psicológica com a social, cultural e histórica das professoras entrevistadas (Guimarães, 2005). Também Josso (2002)

refere que através da abordagem biográfica é possível encontrar informações, indícios, dados marginais, detalhes, que possibilitem apreender as conexões existentes nas particularidades, utilizando-as como pistas para reconstruir e (re) significar processos e práticas de ação. Nesta investigação a abordagem biográfica permite compreender o percurso profissional percorrido por um grupo de professoras primárias, analisando diacronicamente, e em função de um conjunto de etapas como ações de formação, acontecimentos sócio históricos, eventos individuais, inesperados na vida de cada uma dessas pessoas (Nóvoa, 1995).

4.2.2.2. Relato Biográfico como método de investigação

Uma investigação de cariz autobiográfico determina o recurso a métodos e técnicas de recolha de dados, que possibilitem ao investigador compreender com detalhe o que as pessoas, sujeitas do estudo, pensam e sentem sobre determinadas áreas ou experiências que vivenciaram. O conceito de método é entendido como um conjunto de procedimentos específicos capazes de registar, descrever e interpretar acontecimentos, factos, opiniões, que permitam a reflexão e a construção de conhecimento acerca do fenómeno estudado, comprovando ou contrastando situações, relações e efeitos relativos à temática em estudo. (Guba e Lincoln, 1994). Os relatos biográficos têm sido utilizados na pesquisa qualitativa, como método de investigação centrado na recolha, análise, reflexão sobre o discurso oral, narrado pela própria pessoa, com o propósito de estudar a vida dessa pessoa ou pessoas de um determinado grupo (Bertaux, 1999)

Nesta perspetiva, o recurso aos relatos biográficos permitem reconstruir aspetos individuais, singulares da pessoa e, ao mesmo tempo, ativar uma memória coletiva sobre uma realidade. Cada professora ao narrar as suas histórias vai situá-las num contexto sócio histórico, que precisa ser hermenêuticamente reconstituído pelo investigador. De acordo com Ferrarotti (1988), o valor heurístico do relato biográfico torna-se legítimo dado que a biografia é uma microrelação social e na narrativa há sempre uma intencionalidade comunicativa. O relato biográfico não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. De acordo com Bolivar et al (2001), o relato biográfico permite apreender a riqueza e os detalhes dos significados, atribuídos pela pessoa, quando produz relatos sobre histórias relativas a situações, problemas, dilemas das suas vidas.

Riessman (1993) considera que ao produzir o relato, a pessoa procura dar coerência ao seu discurso, orientando-o de acordo com o que pensa ser as expectativas do entrevistador, o que pode condicionar o seu trabalho interpretativo. A narrativa apresenta algumas limitações até porque nem todos os relatos são histórias onde exista ação, acontecimentos, contextos, protagonistas. Nem sempre os relatos produzidos são fiéis, nem sempre correspondem à verdade social, são discursos pessoais dependentes da forma como cada um se posiciona político-ideologicamente, daí serem versões parciais que implicam questionamento e novas leituras. Daí defender que o método da narrativa deva ser utilizado conjuntamente com outras formas de investigação qualitativa.

Por sua vez, Galvão (2005) considera que o relato biográfico, como método de investigação é, simultaneamente, um processo rico, por estar relacionado com as vivências e as experiências das pessoas, e difícil porque depende da qualidade das interações entre investigador e entrevistado e da qualidade do discurso proferido. A autora refere ainda a importância da narrativa como método de investigação na área da educação, pois as histórias contadas pelos professores são uma forma de ver e entender o seu trabalho. É nesta linha que se situam também Connelly e Clandinin (2000), pois a principal razão para o uso do relato biográfico, em educação, é o facto de os professores gostarem de contar histórias sobre a sua vida pessoal e profissional, em que são, também, protagonistas. O que faz com que a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais, contribuam para melhor conhecer o fenómeno educativo. O relato é uma forma quase exclusiva de produzir conhecimento sobre a vida do professor ao captar a riqueza, detalhes, significados, de fenómenos que são pessoais como sentimentos, desejos, expectativas, frustrações.

Poirier et al. (1999) consideram que nos relatos biográficos, o investigador deve precisar, do ponto de vista epistemológico, “a diferenciação entre o centramento na pessoa e a focalização no acontecimento; mesmo se um e outro estão estritamente misturados, o desenvolvimento da narrativa difere. Foi por isso que utilizámos a distinção entre psicobiografia e etnobiografia” (p. 32). Para os autores, na perspectiva psicobiográfica, a pessoa relata fatos reais, vividos, atribuindo uma significação pessoal. Os aspetos objetivos da realidade têm uma existência subjetiva, mesmo que sejam relatados de uma forma clara. Na perspectiva etnobiográfica a pessoa é vista como espelho do seu tempo, do contexto em que vive. Esta metodologia apresenta-se como uma pesquisa integrada, globalizante que toma a forma de uma história de

vida. Ao fazer uso dos relatos autobiográficos o investigador privilegia os materiais primários e a sua subjetividade. “Não é só a riqueza objetiva do material primário que nos interessa, mas também e sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador” (Ferraroti, 1988, p. 25). Os relatos biográficos permitem combinar a abordagem biográfica, tendo por referência as diferentes sequências temporais da vida do indivíduo, com a temática relacionada com o objeto de estudo (Ruquoy, 1995).

Os relatos das professoras apresentam marcas da infância, mobilidade social e transições a nível da formação e da profissão que refletem faces da dinâmica social e revelam perspectivas políticas, ideológicas e práticas do social. As professoras ao relatarem as suas experiências questionam os sentidos das suas vivências e aprendizagens, as suas trajetórias pessoais e percursos profissionais, o que permite compreender como as histórias pessoais são produzidas no interior de práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas. Nesta perspectiva, a entrevista narrativa configura-se como uma técnica singular para a apreensão de aspetos sócio históricos e conjunturais da educação (Souza, 2011).

4.2.2.3. Entrevista narrativa, estratégia dominante do processo investigativo

A entrevista enquanto metodologia de investigação biográfica tem sido estudada por vários autores (Denzin, 1989; Riessman, 1993; Atkinson, 1998; Olabuénaga 1999, Clandin e Connely, 2000; Jovchelovitch e Bauer, 2002; Bolivar et al, 2001; Flick, 2005; Galvão, 2005), sendo que todos se centram na narrativa para obter informação de natureza subjetiva sobre a vida de um indivíduo, sobre factos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos da sua experiência vivida.

Jovchelovitch e Bauer (2000) discutiram os procedimentos metodológicos da entrevista narrativa a partir dos estudos de Shütze, autor de inúmeros trabalhos em língua alemã. Há uma variedade de entrevistas narrativas, pois, parece ser uma capacidade universal, a necessidade das pessoas produzirem relatos, de contar histórias, como forma de comunicação humana, independentemente do nível de linguagem. No plano da sua concretização, Jovchelovitch e Bauer (2000) defendem que a entrevista narrativa deve ser não estruturada, em oposição a entrevistas em que o investigador seleciona o tema, organiza as perguntas e as coloca, utilizando o seu

próprio vocabulário, no sentido de encorajar o entrevistado a contar histórias sobre algum acontecimento importante de sua vida e do seu contexto social. Conforme Weller (2010), a entrevista narrativa, na perspectiva de Schütze (1987), tem como um dos seus principais objetivos procurar definir modelos teóricos sobre a trajetória de vida de indivíduos, pertencentes a grupos em condições sociais específicas.

No quadro da pesquisa em curso a técnica da entrevista constituiu a estratégia dominante, por ser a que melhor parecia responder aos objetivos da investigação sendo utilizada, “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134). Segundo Bertaux (1997) as entrevistas podem assumir várias funções:

- O nível exploratório é relativo a quando se inicia uma pesquisa e se pretende construir conhecimento sobre o fenómeno a estudar. O tipo de questionamento é extensivo e o objetivo é diversificar o mais possível as problemáticas e os interlocutores, sem procurar garantir a saturação. O conceito de saturação aplica-se quando os dados que estão a ser recolhidos não trazem mais informações novas ou diferentes, que justifiquem um aumento da recolha de material empírico. A saturação indica o momento em que o investigador deve parar a recolha de dados, evitando o desperdício de tempo;
- O nível analítico corresponde a uma fase mais avançada da pesquisa em que são construídas teorias representativas consideradas como a representação mental do que se passa na realidade;
- O nível expressivo representa o resultado das entrevistas e tem uma função comunicativa.

Aires (2010) refere que a entrevista, uma das técnicas mais utilizadas nas ciências sociais e humanas, adota uma grande multiplicidade de formas, quer sejam entrevistas que abarcam um amplo espectro de temas, por exemplo as entrevistas biográficas, ou incidam sobre um só tema (monotemáticas), ou ainda as que se diferenciam conforme o grau de estruturação. Ghiglione e Matalon (1993) consideram que a entrevista permite suscitar um conjunto de discursos individuais, que não sendo espontâneos, são produzidos num contexto de interação social, em que o investigador não tem a certeza de que o entrevistado fale verdade. “ Ele diz-nos

apenas o que pode e quer dizer-nos, facto que é determinado pela representação que faz da situação e pelos seus próprios objectivos, que não coincidem necessariamente com os do investigador” (p. 2). Lessard-Hébert et al (1994) referem que entre as pessoas existe “um mundo do não dito, oculto da consciência daquele que o vive” (p. 54), pelo que as pessoas não são capazes de exprimir tudo aquilo que sabem.

Em termos de estruturação, as entrevistas podem ser agrupadas em três tipos (Ghiglione e Matalon, 1993):

1. A entrevista estruturada ou diretiva é caracterizada pelo seu elevado grau de rigor e formalidade, obedecendo criteriosamente a um conjunto de questões previamente definidas, que não permitem ao entrevistado desvios no enfoque dos temas;
2. A entrevista semiestruturada constitui a variante mais utilizada na investigação social dada a sua flexibilidade, não sendo inteiramente livre e aberta, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*. Esta variante tem a vantagem de estabelecer um equilíbrio entre a total liberdade de expressão do sujeito entrevistado e uma postura mais diretiva por parte do entrevistador, ao conduzir o discurso do entrevistado para um conjunto de assuntos previamente definidos. O entrevistador deixa o entrevistado falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que convier. O investigador limita-se a reencaminhar a entrevista, cada vez que o entrevistado se afastar dos objetivos previamente definidos;
3. A entrevista não estruturada ou não diretiva é caracterizada por uma enorme liberdade de atuação dos intervenientes, assumindo muitas vezes a forma de uma conversa livre entre duas pessoas.

Bogdan e Biklen (1994) distinguem dentro da entrevista não estruturada, a entrevista não dirigida onde existe completa liberdade de conversação, e a entrevista dirigida que, embora livre, centra-se num assunto preciso com as perguntas girando em torno desse mesmo tema. Digneffe e Beckers (1997) consideram que a entrevista narrativa situa-se entre a entrevista não diretiva e a semidiretiva, não devendo ser construída *a priori*. O entrevistador deve utilizar um guião que o oriente na recolha informações sobre elementos concretos da vida do sujeito, sobre a sua maneira de pensar sobre certos problemas ou relações, assegurando que o relato se centre na problemática da investigação. Por sua vez, Olabuénaga (1999), considera que a

entrevista narrativa associa as características da entrevista semidiretiva com a entrevista clínica, num ambiente de conversa entre pessoas amigas, na medida em que o investigador orienta a entrevista de acordo com critérios que respeitem os temas a abordar, segundo uma determinada ordem, mas respeitando os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência, num ambiente informal de horizontalidade entre ambos

Na entrevista narrativa as questões reportam-se aos comportamentos passados, presentes e futuros para que a pessoa construa sentidos e significados a partir dos quais entende, interpreta e maneja a realidade. Este tipo de entrevista tem grande aplicação no campo da educação para conhecer o pensamento do professor, os processos de tomada de decisão, as representações sociais (Aires, 2010). Segundo a autora, na prática da entrevista há três níveis a considerar:

1. A entrevista enquanto discurso dialógico, sendo que a prática da entrevista implica um processo de comunicação entre entrevistador e entrevistado;
2. A interação verbal porque supõe uma interação entre ambos que produz um discurso com referentes significativos;
3. O universo social de referência corresponde ao acesso ao conhecimento enunciado a partir do discurso do entrevistado.

Segundo Flick (2005), a entrevista narrativa, pela sua flexibilidade, é uma alternativa à abertura proporcionada pelas entrevistas semiestruturadas que também são utilizadas, por vezes, na investigação biográfica. A entrevista necessita adaptar-se à estrutura e configuração das experiências vividas, consequentemente deve ser uma alternativa à entrevista semiestruturada por permitir equilibrar a liberdade de explorar pontos de vista subjectivos com a orientação e a delimitação temática. Contudo, também não é uma entrevista completamente aberta, porque existe estruturação localizada no início e no final da entrevista. O entrevistador deve ser capaz de colocar uma pergunta generativa que favoreça a exploração do potencial da narrativa, enquanto fonte de dados, pois, perguntas generativas imprecisas e ambíguas dão muitas vezes origem a narrativas que se tornam generalistas, desagregadas e irrelevantes no plano temático. Neste sentido, o autor argumenta que se deve dar ao entrevistado a possibilidade de contar a sua história, partindo de uma pergunta generativa para estimular a narrativa, para orientar para a temática e para a fase da vida que interessa ao estudo, ficando as intervenções do investigador para o

fim da entrevista, momento para recolocar questões mais diretas, ou retomar temas antes abordados que exigem maior aprofundamento.

Uma característica fundamental desta técnica que atribui validade aos dados produzidos é que a forma dominante de discurso é a narrativa dos acontecimentos e dos seus processos de desenvolvimento, ainda que a descrição das situações possa ser incluída para explicitar determinados raciocínios. Flick considera que durante a entrevista narrativa o entrevistado fica condicionado pela “tripla teia da entrevista” (p. 102), referente a três tipos de constrangimentos:

1. A pregnância da forma que impede o entrevistado de concluir a narrativa que iniciou;
2. O constrangimento da condensação que leva o entrevistado a incluir no relato apenas o que entende necessário para a compreensão da história;
3. O constrangimento de pormenor dado que integra no relato apenas os pormenores mais significativos para a compreensão da história.

As pessoas acabam por falar de improviso entrando, por vezes, em temas e campos desconfortáveis, sendo impelidos a falar de experiências, acontecimentos, situações que numa entrevista convencional não fariam. Prefeririam guardar segredo por sentimentos de vergonha, culpa, ou razões de interesse pessoal. As entrevistas narrativas têm como principal fundamento teórico o estudo das opiniões e das atividades dos sujeitos, no sentido de permitir a contextualização das suas biograficidades, em relação a certos campos específicos da investigação: situações de vida, fases do ciclo de vida profissional, determinado contexto socioprofissional, história de vida pessoal relativo a um determinado período (Flick, 2005).

Para Jovchelovitch e Bauer (2000) as perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar os seus pensamentos e opiniões, recordar experiências vividas situando-as numa sequência que explicam a cadeia de acontecimentos que contribuíram para a construção da sua vida individual e social. Contudo, consideram que na organização da entrevista narrativa deve existir um esquema, um conjunto de regras e procedimentos, que estimulem a narrativa, que provoquem o relato e ajudem a conservar o fluxo narrativo por parte do entrevistado. Para que o entrevistado relate acontecimentos a que atribui maior significado, deve ser estimulado pelo investigador, através de questões específicas, que deem oportunidade de ser utilizada, de forma espontânea e improvisada.

Nesta investigação sobre a história de vida de professoras, o discurso oral é fundamental e a riqueza das informações será tanto maior quanto menor for a intervenção do entrevistador. “O pressuposto epistemológico deste tipo de pesquisa é o de que o informador é um actor racional capaz de dar sentido às suas acções e que o objectivo da entrevista é apreender o sentido subjacente da vida social” (Guerra, 2006, p. 31). O nível de estruturação vai depender fundamentalmente do objeto da pesquisa e do estágio de conhecimentos das entrevistadas. Conforme as características pessoais das entrevistadas, a sua capacidade verbalização e o seu nível de conhecimentos, assim vão determinar se a entrevista é mais aberta inicialmente e “com um fecho progressivo à medida que as questões centrais vão sendo identificadas” (p. 52).

Para Pujadas (2000) há três elementos fundamentais na aplicação da entrevista:

1. As entrevistas narrativas começam com uma pergunta generativa para motivar o entrevistado, para que discorra livremente de acordo com o seu pensamento e raciocínio sobre determinada temática, procurando não interromper o fio do seu discurso e mantendo-se atento para poder orientá-lo em caso de haver lapsos de memória;
2. A tarefa de orientar o discurso do entrevistado pode ser apoiada com o recurso a documentos como fotografias, textos e outros;
3. Se houver mais que uma entrevista, o investigador deve ter transcrito e analisado a entrevista anterior, pois o recurso a temas relatados anteriormente pode constituir uma boa forma de iniciar uma nova entrevista, visto que, para além de poder ser uma forma de estimular o entrevistado, é uma demonstração do empenho e do interesse do investigador, comprovado com o trabalho já realizado sobre a entrevista anterior.

Nesta investigação adotámos a entrevista narrativa por ser uma técnica que vai permitir conhecer a trajetória profissional de um grupo de professoras primárias, conhecer as suas opiniões sobre os processos de formação vivenciados, identificar as experiências e os momentos mais significativos da vida pessoal e profissional, na interação com o meio envolvente. Esta técnica, em que a liberdade da palavra concedida às entrevistadas é total, mas controlada, constitui um documento em primeira mão ao convidar as professoras a descrever episódios da sua vida pessoal

e/ou profissional, que têm lugar num contexto significativo e “refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar” (Galvão, 2005, p.331).

As entrevistas narrativas permitem ao investigador ter uma visão longitudinal e pessoal dos processos de formação e aprendizagem durante o ciclo de vida pessoal e profissional das professoras, objeto de estudo. Para ajudar ao relato individual podem utilizar-se outros documentos com funções orientadoras, que funcionam como uma “simples recordatória” (Poirier et al, 1999, p. 13) e permitem o acesso a informações que o entrevistado não iria fornecer de forma espontânea (Poirier et al, 1999). Ao utilizar a entrevista narrativa não se pretende reconstruir totalmente a história de vida das pessoas, mas compreender os contextos em que as biografias foram construídas e os fatores que produziram essas mudanças. Riessman (1993) refere que neste tipo de entrevista há seis níveis de representação da experiência vivida: dar sentido, contar, transcrever, analisar, ler e interpretar. E acrescenta que ao interpretar, quem lê, necessariamente, dá um novo sentido ao texto, de acordo com as suas vivências e referências.

4.2.2.3.1. Critérios éticos para operacionalização das entrevistas

A ética é um termo com uma forte carga emocional que comporta uma diversidade de significados. No campo da investigação a ética está relacionada com o comportamento do investigador que deve agir de acordo com um padrão baseado em valores como a confiança, o respeito, os valores que devem estar implícitos no estudo sobre histórias de vida. Bogdan e Biklen (1994) referem duas questões fundamentais: “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p. 75). Na investigação em curso, todos os sujeitos entrevistados aderiram voluntariamente, depois de plenamente informados dos objetivos do estudo tendo sido garantido que os seus relatos, em momento nenhum, traria qualquer tipo de prejuízo a nível individual ou coletivo.

Conforme sugerem Bogdan e Biklen todos os sujeitos deste estudo deram o seu consentimento informado através do recurso a um formulário contendo o objetivo do estudo e o que será feito com os seus resultados. A assinatura dos sujeitos é a prova do consentimento informado. Todas as pessoas afirmaram que lhes era indiferente a divulgação das suas identidades Os relatos e os resultados das entrevistas não irão causar qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. “Nestas

circunstâncias, a regra do anonimato pode ser ignorada” Bogdan e Biklen, 1994, p. 77). Num trabalho deste teor entendemos que não teria sentido manter no anonimato as pessoas que tiveram um papel ativo na história da educação de adultos no nordeste algarvio. No caso concreto das histórias de vida seria uma contradição porque o objetivo foi dar voz às professoras primárias que vivenciaram esta experiência como educadoras de adultos. Por isso recusamos dar nomes fictícios ou usar iniciais, por considerarmos que, por um lado, seria desconsiderar a identidade e relegar para o anonimato pessoas que tiveram um trabalho que fez História e, por outro lado, seria uma atitude incoerente com o referencial teórico que orientou este estudo. Em situação nenhuma foi violada a privacidade dos sujeitos da investigação. O investigador em nenhuma situação recorreu a registos ou arquivos privados sobre os sujeitos do estudo.

Na investigação só estão reproduzidos dados que podem ser tornados públicos. Outros dados mais íntimos e confidenciais que foram relatados, não fazem parte do estudo. O investigador comprometeu-se a não revelar a ninguém e a não utilizar em qualquer trabalho, dados relatados que pudessem prejudicar a pessoa, protegendo completamente essas informações. A manutenção da identidade das pessoas só será mantida nesta tese. Em quaisquer outros trabalhos posteriores, a identidade das pessoas será protegida. Todos os sujeitos da investigação foram tratados com todo o respeito e amizade. As professoras que produziram os relatos biográficos foram colegas do investigador o que facilitou a interação entre ambos. Mais que colegas havia um sentimento de amizade construído ao longo dos anos de trabalho em comum. Também os outros grupos de entrevistados tinham uma certa relação de proximidade com o investigador, baseada num conhecimento de vários anos.

Uma das características deste estudo era a relação de confiança que existia entre investigador e todos os sujeitos da investigação. Em todas as entrevistas foi respeitada a privacidade de cada uma das pessoas nunca tendo sido colocadas questões que envolvessem informações sensíveis ou difíceis para as pessoas. Depois de analisados os dados, os biogramas foram devolvidos às professoras para posteriores correções. Na apresentação dos resultados o investigador procurou ser autêntico e fidedigno em relação aos relatos produzidos. Erikson (1986) refere que a responsabilidade pela utilização de um padrão ético na investigação deve estar em sintonia com a qualidade científica do estudo. A validade desta investigação é

fundamental. Por isso, o contributo das pessoas entrevistadas foi determinante para que houvesse consistência entre os objetivos da investigação e a recolha de dados. Na investigação interpretativa, a validade do estudo deve ser considerada tendo por base a riqueza dos relatos, a honestidade, a relação de confiança investigador/sujeito, a neutralidade dos juízos, o envolvimento dos sujeitos, a produção de conhecimentos sobre a temática em estudo e o seu contributo para a história da educação de adultos no nordeste algarvio.

4.3. Delineamento do processo investigativo

Iniciar esta investigação surgiu como um impulso. Mais de vinte anos após ter vivido uma das melhores experiências da minha vida, quando integrei a equipa da rede pública de educação de adultos, no âmbito do projeto integrado de desenvolvimento regional do nordeste algarvio, senti que era o meu tempo de escrever sobre uma realidade que pouco se conhece e da qual escasseiam registos ou investigações. O impulso foi realizar uma investigação para conhecer melhor o que aconteceu no âmbito do PIDR, Ne/Alg, e construir mais conhecimento sobre educação de adultos, sobre relatos biográficos e vidas de professoras primárias, no contexto da sua atividade profissional.

Para realizar esta investigação há três razões principais, que podem justificar esta decisão de iniciar um percurso investigativo, que sabia de antemão que seria longo, cansativo, mas quiçá compensador. Essas razões são bem explicitadas por Orwel (2008, p. 17):

1. Impulso histórico, relacionado com o desejo de escrever sobre um projeto educativo na área da educação de adultos, onde interagiram diferentes instituições, agentes educativos, populações locais. Onde evoluíram diferentes culturas, saberes, tradições, modos de ação educativa, no sentido de poder registar e tornar acessível para uso posterior;
2. Propósito político tem o sentido de demonstrar a importância da rede pública de educação de adultos, como projeto político de educação ao longo da vida, sobretudo, para populações que viviam (vivem) em condições de isolamento social e cultural, com reduzidos níveis educativos;
3. Impulso estético tem a ver com o desejo de partilhar, de divulgar, uma experiência que foi vivida, sentida e muito valorizada por muitas pessoas. O

sentido estético tem que ver com a beleza das relações de amizade, de entreajuda, de ensino/aprendizagem, de partilha, de construção de saberes, de valorização do património, da beleza do mundo rural, das pessoas, das suas tradições.

Iniciar uma investigação na área da educação de adultos, sobre um fenómeno ocorrido há cerca de duas décadas, iria colocar questões de ordem ontológica, epistemológica e metodológica (Guba e Lincoln, 1994):

- De ordem ontológica porque os objetivos do estudo dependem da natureza e complexidade da realidade a estudar;
- A questão epistemológica refere-se às perspetivas e conhecimentos sobre a temática em estudo por parte do investigador e por parte das pessoas entrevistadas;
- A questão metodológica está relacionada com a opção pela abordagem biográfica, utilizando a entrevista narrativa como técnica privilegiada. Uma investigação com estas características parece exigir da parte do investigador um espírito de abertura constante ao autoquestionamento, à problematização de conceitos, teorias e pressupostos. Um certo pragmatismo metodológico, relativo às opções metodológicas que se adequem tanto ao objeto de estudo, como aos interesses do investigador. E sobretudo, uma preocupação ética baseada na honestidade, na humildade e na transparência (Gonçalves, 2010).

Para corresponder ao impulso de iniciar esta investigação, foi preciso delinear um percurso investigativo, constituído por vários momentos que implicaram um constante ir e vir entre trabalho de campo, realização de leituras, recolha e análise de dados, construção de saberes sobre o real, composição textos, redação escrita do trabalho.

4.3.1. 1º Momento- Relato na 1ª pessoa

Este percurso investigativo iniciou-se em Agosto de 2009. Num primeiro momento, tendo em conta natureza do estudo e depois de definidos os objetivos do estudo, como primeiro passo para aproximação à problemática da investigação, decidiu-se que uma boa forma de iniciar a investigação era o próprio investigador

produzir um relato (autobiográfico), uma autobiografia direta (Poirier et al.,1999), produzida de forma livre e espontânea. Nesta narrativa do “eu” procurei, com recurso à memória, descrever experiências passadas, episódios, sentimentos, acontecimentos, relativos à minha vivência no campo da rede pública de educação de adultos mais concretamente, enquanto elemento integrante do fenómeno em estudo: o projeto integrado de desenvolvimento regional do nordeste algarvio. Ao produzir este texto narrativo tentei destacar momentos-chave que Denzin (1989) classifica de epifanias, momentos interativos de experiências marcantes que proporcionaram situações de aprendizagem únicas. O primeiro desafio nesta investigação foi elaborar um relato não só descritivo mas também reflexivo, com o objetivo de utilizar o conhecimento, as experiências, a familiaridade com a temática em estudo, no sentido de ser mais fácil construir a ponte entre o passado (rede pública de educação de adultos na década de 80) e o presente momento da investigação. Por outro lado, a reflexão sobre o passado, as questões que foram suscitadas no decorrer da produção textual, o que senti, pensei e escrevi sobre a problemática a investigar, poderia ajudar não só à problematização do estudo como ao levantamento de potenciais questões a colocar às futuras entrevistadas.

Com este relato comecei por "dar voz ao professor" (Goodson, 1992) que sou e contar a minha história, reconstruindo o passado, trazendo para o presente aspetos que podem ser importantes para a investigação (Clandinin e Connelly, 2000). Como refere Atkinson (1989) quando se produz um relato sobre a própria vida, quando se reflete sobre as próprias experiências, quando se faz eco dos sentimentos que se viveu, atribui-se maior significado à própria vida. Esse entendimento decorreu do princípio de que o investigador é uma pessoa real que viveu uma vida que também pode ser descrita, através de um texto narrativo. Assim, o seu ponto de vista pode ser útil se servir como ponto de partida para a investigação e ajudar à compreensão das narrativas individuais das professoras participantes na investigação.

Antes de assumir o papel de intérprete, o investigador vestiu a pele de ator, agente informativo no processo investigativo. Escrever com recurso à memória é um ato de (re) construir, (re) viver experiências passadas, vistas à luz do tempo presente, sendo que a memória individual de cada pessoa é parte de uma memória coletiva construída na interação com os outros, seja a nível social ou profissional (Halbwachs, 1990). Tendo em conta a familiaridade do investigador com o contexto de investigação, pareceu adequado utilizar a produção textual narrativa, como ponto de

partida para a investigação. Essa familiaridade deve-se ao facto do investigador ter partilhado muitas experiências com as oito professoras primárias, principais sujeitas do estudo, devido a ter sido o coordenador da equipa que interveio no projeto integrado do nordeste algarvio, no âmbito da rede pública de educação de adultos. Esta identificação com a problemática de investigação, o conhecimento do contexto, a relação de amizade e de muita estima e respeito pelas sujeitas participantes na investigação constituiriam circunstâncias favoráveis ao estudo (Bodgan e Biklen, 1994).

Sarmento (2002) considera que uma investigação exige um mínimo de distanciamento que confira o rigor que as teias afetivas por vezes subvertem, o que neste caso estava garantido, porque eram colegas com quem já não privava há mais de vinte anos o que, por si só, já implicava algum distanciamento. O facto de termos vivenciado várias experiências, de termos partilhado diferentes momentos que são parte da nossa experiência profissional, iria facilitar uma maior compreensão dos dados a recolher no trabalho de campo.

4.3.2. 2º Momento – Primeiras leituras

Após a produção da narrativa autobiográfica, tornou-se fundamental a recolha de informação, relativa ao quadro metodológico, através da pesquisa documental e bibliográfica, leitura de livros, artigos e outros documentos, com relevância para a investigação. Associada à pesquisa documental e à pesquisa bibliográfica, também a pesquisa cibernética constituiu um importante recurso, como técnica complementar para recolha de informação. Como refere Bell (1997) a realização de uma investigação exige sempre uma revisão crítica da bibliografia, a realização de leituras sobre a área de interesse logo no início da investigação, embora, na prática, muitas tarefas sejam realizadas ao mesmo tempo, podendo mesmo acontecer que a fase da leitura se prolongue pela fase de recolha de dados. É a revisão bibliográfica que permite ao investigador, não só saber mais sobre abordagens e métodos, como ajuda a estabelecer um quadro teórico ou analítico, como base para o trabalho de recolha, análise e interpretação dos dados. A teoria é um instrumento essencial de pesquisa, que ajuda o investigador a guiar a sua futura linha de ação e estimula a avançar progressivamente na construção de conhecimento (Bell, 1997).

Realizar uma investigação é fazer um percurso no sentido da construção de

conhecimento com todas as hesitações, desvios e incertezas que o processo implica. A revisão crítica da bibliografia no início do caminho é fundamental para criar mais conhecimento, sobre as problemáticas em estudo, conhecer perspectivas e teorias de vários autores, identificar conceitos-chave, refletir melhor sobre as opções metodológicas a adotar (Quivy e Campenhoudt, 1998). Este levantamento de produção científica relativa à área de estudo foi uma tarefa demorada, exaustiva e difícil porque exigiu muita consulta e, conseqüentemente, uma seleção criteriosa das obras, que apresentavam uma estrutura conceptual mais adequada às nossas necessidades de conhecimento e aprendizagem. Para que o investigador fique melhor preparado para a sua aventura investigativa precisa construir conhecimento através de revisão de literatura. O processo de revisão crítica bibliográfica, implica uma transferência de informação, sendo que “a informação está nos livros, e artigos (...). O conhecimento está nas pessoas ” (Cardoso et al., 2010, p. 22).

Nesta investigação o processo de exploração teórica do campo de estudo foi um pouco demorado, mas tal deveu-se à exigência e responsabilidade do investigador em ter de se preparar muito bem para passar à fase crucial da investigação, preparar-se metodologicamente para a obtenção de dados através da aplicação de entrevistas narrativas. A exploração do campo teórico, o cuidado com as questões metodológicas, são fundamentais para a fase da preparação do trabalho de campo (Jovchelovitch e Bauer, 2002). No nosso caso, a revisão de literatura foi determinante para estabelecer as fases orientadoras do trabalho de campo, para identificar as temáticas, as regras orientadoras das entrevistas narrativas e respetivas questões norteadoras da investigação.

4.3.3. 3º Momento – Primeira recolha e análise de dados

O 3º momento iniciou-se em Junho de 2010 e consistiu no período de recolha e análise de dados, a fase vital da investigação. Iniciava-se o trabalho de campo, momento que aguardava com muita expectativa, pois iria encontrar, “conversar”, entrevistar colegas, que já não via há cerca de duas décadas. As principais participantes nesta investigação, oito professoras primárias que na década de 80 estiveram destacadas na rede pública de educação de adultos e que integraram a equipa do projeto que eu próprio coordenei. O objetivo era realizar entrevistas narrativas capazes de maximizar a “voz” destas professoras/agentes de educação de

adultos, “ouvir” as suas experiências, as suas epifanias, sentimentos, alegrias, tristezas, acontecimentos que influíram na sua vida pessoal e profissional, opiniões e testemunhos sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da rede pública de educação de adultos.

Realizado o primeiro contacto, via telefónica, com cada uma das professoras para informar dos objetivos deste trabalho e sensibilizar para a sua participação, marcámos uma primeira reunião individual e informal, que foi encontro preparatório e também um reencontro entre colegas, que há muito tempo não se viam. Foram realizadas oito reuniões individuais no prazo de duas semanas. Depois de apresentar as minhas motivações e intenções de realização de uma investigação que dependeria da boa colaboração de cada uma das professoras, a resposta foi rápida e pronta. As oito professoras primárias que se tornaram, durante um período da sua vida, agentes de educação de adultos, manifestaram disponibilidade e prazer em colaborar neste estudo.

Quadro 1. Caracterização das participantes

Sujeitas	Natural.	Ano de nascim ento	Data de conclusão do curso magistério	Idade de início da profissão	Período de tempo na E.A.	Situação em 2012
Célia Anselmo	Giões (Alcoutim)	1953	1974	21 anos	4 anos 1982-86	Reformada
Teresinha R.	Lunda Sul (Angola)	1954	1973	19 anos	4 anos 1985-89	1°C.E.B.
Rosário Horta	Faro	1965	1986	21 anos	4 anos 1988-1992	1°C.E.B
Etelvina Soares	Fuzeta	1959	1979	20 anos	6 anos 1984-90	Apoios educativos
Maria João	Fonte do Corcho (Cachopo)	1961	1979	18 anos	6 anos 1987-93	Gestão escolar
Marília Rufino	Junqueira (C. Marim)	1957	1978	21 anos	23 anos 1983-2006	1°C.E.B
Rosa Cabrita	Vila Real de Stº António	1952	1971	19 anos	4 anos 1988-92	Reformada
Rosa Forra	Hortas (V. R. de Stº António)	1962	1985	23 anos	4 anos 1988-92	1°C.E.B

Conforme se observa no quadro 1, as oito professoras constituem um grupo heterogéneo, em termos de idade e de naturalidade. Três das entrevistadas nasceram no nordeste algarvio, as restantes são algarvias, à exceção da Teresinha que é

angolana de nascimento. No momento da investigação, duas professoras estavam já reformadas e, entre, as restantes, nenhuma trabalhava já na área da educação de adultos. Como se observa pela coluna 6 (período de tempo na rede pública de educação de adultos), algumas destas professoras desenvolveram a sua atividade como educadoras de adultos em períodos diferentes e com tempos de permanência diferenciados neste subsistema educativo.

No primeiro encontro com cada uma das professoras a entrevistar tive oportunidade de estabelecer uma longa conversa, o que permitiu observar que todas as colegas recordavam com alguma emoção situações e acontecimentos relativos às experiências vivenciadas na educação de adultos. Mantinham, como seria de esperar, um discurso muito coerente, boa memória e, também, agrado em fazer ouvir a sua voz para testemunhar, sobre aspetos ou momentos específicos das suas biografias.

Um outro aspeto importante da reunião individual, foi o cuidado com algumas especificidades, que são inerentes a este tipo de pesquisa e condição para que o processo de recolha de dados fosse bem-sucedido. Assim, nesta primeira reunião expliquei a cada uma das pessoas no que consistiam as entrevistas narrativas, o porquê da escolha deste tipo de entrevista, qual o seu tempo de duração, permissão para gravação, sendo que a questão da privacidade (Bogdan e Biklen, 1994), foi discutida com cada uma das participantes e nenhuma delas se preocupou com este aspeto referindo que autorizavam a divulgação dos resultados do estudo e que a sua identidade não precisaria ser ocultada. Por fim foi marcada a data das entrevistas iniciais, com a devida antecedência, para dar tempo a que as pessoas se organizassem e estivessem preparadas para o momento da entrevista narrativa. Aproveitei o primeiro encontro individual com cada uma das sujeitas da investigação para realizar algumas entrevistas informais.

Em Fevereiro de 2010 iniciou-se o processo de recolha de dados através da entrevista narrativa. Foram realizadas oito entrevistas individuais, que decorreram em locais e datas, sugeridos pelas próprias entrevistadas, para que cada uma delas pudesse estar concentrada e apresentar total disponibilidade, no momento de produzir o seu relato biográfico. De acordo com Guerra (2006) a realização da entrevista num local sugerido pela própria entrevistada dá-lhe um maior controlo sobre o território, colocando-a mais à vontade o que lhe permite uma melhor gestão do tempo. Estas entrevistas decorreram num clima de empatia mútua entre investigador e participantes, num ambiente afetivo-relacional positivo que, segundo Bogdan e

Biklen (1994), favorece a utilização, por parte da pessoa entrevistada, de um discurso aberto, sincero, podendo levar a momentos de confiança pessoal.

Antes de iniciar a entrevista foi sugerido a cada entrevistada que contasse livremente sobre a sua história de vida, que dispusesse do tempo que fosse necessário para produzir relatos espontâneos. Iniciada a entrevista a partir de uma pergunta generativa

“Fale sobre a sua experiência vivida na educação de adultos, a começar pelas razões dessa opção, conte as coisas que foram acontecendo, umas atrás das outras, episódios, momentos mais marcantes, até deixar a educação de adultos. Pode levar o tempo que quiser e fale de tudo o que achar importante”.

Segundo Flick (2005), a pergunta generativa deve desencadear a narrativa da pessoa entrevistada pelo que deve ser, ao mesmo tempo, ampla e suficientemente específica, temporal e temático da biografia da entrevistada, para que o domínio da experiência que interessava ao estudo, se tornasse o tema central. Após colocada a pergunta generativa, cada professora foi encorajada a falar abertamente, seguindo a própria organização de pensamento, sem ser interrompida por perguntas ou tópicos do entrevistador (Jovchelovitch e Bauer, 2002, Flick, 2005). Na entrevista narrativa, começar com uma questão generativa pode ser suficiente para provocar o relato, pois há pessoas que só precisam de uma pergunta desafiadora para discorrerem livremente sobre o que pensam, enquanto há outras pessoas que necessitam de perguntas periódicas para continuar o relato. Depois de colocada a questão inicial passou-se à “fase da exploração da narrativa” (Flick, 2005, p. 100) em que foram colocadas questões com o objetivo de dar continuidade ao relato inicial.

Neste trabalho houve professoras entrevistadas com maior facilidade e maior espontaneidade de expressão, enquanto houve duas professoras que produziam relatos não muito longos, esperando que fossem colocadas mais questões. A técnica da entrevista narrativa requer da parte do investigador, sensibilidade, flexibilidade, conhecimento para que, sem condicionar os relatos biográficos, seja capaz de captar com o maior detalhe o que vai no interior do entrevistado (Jovchelovitch e Bauer, 2002). Atkinson (1989) também destaca a habilidade do investigador para saber ouvir e saber motivar o entrevistado a falar, devendo haver no início da entrevista

uma espécie de conversação que não é conversa mas uma forma de diálogo assimétrico, com características muito próprias, em que há uma pessoa entrevistada que fala e outra que ouve e incentiva a conversa.

No decorrer da entrevista o investigador adotou uma atitude de grande respeito pela fala das entrevistadas e a devida imparcialidade nas ideias formuladas, como se ignorasse por completo as temáticas em questão. Contudo, o fato do investigador estar identificado com a temática em estudo e ter partilhado muitas das experiências relatadas, permitiu, quando foi oportuno, orientar a entrevista para que cada entrevistada se pronunciasse sobre aspetos mais complexos no sentido de responder aos propósitos do estudo. Como referem Jovchelovitch e Bauer (2002), nesta fase de exploração da entrevista o investigador deve colocar algumas questões exmanentes (p. 97) que vão ao encontro dos objetivos da pesquisa. Também houve a preocupação de evitar interrupções que só ocorreram em casos muito esporádicos, quando o investigador precisava de pedir esclarecimento sobre algum facto ou ideia, que não havia ficado bem compreendida. A voz do investigador situou-se sempre num 2º plano, intervindo unicamente para pedir esclarecimento e para proporcionar apoio e incentivo ao relato.

Para Atkinson (1989) quanto menos perguntas se fizer melhor será a narrativa. Contudo, no decorrer da entrevista, o investigador utilizou um guião (anexo 1), com orientações para a colocação de algumas questões, que possibilitassem uma maior descrição e fundamentação, relativamente a temas de interesse para a investigação. A elaboração deste guião teve por base aspetos de ordem teórica identificados na revisão da literatura (Atkinson, 1998; Jovchelovitch e Bauer, 2002; Flick, 2005) no sentido de responder aos objetivos do estudo. Também Monteagudo (2010) considera que na entrevista biográfica se deve utilizar um guião como documento orientador. Neste estudo, o guião aberto serviu para estimular a espontaneidade das entrevistadas, sobretudo, quando concluíam alguma ideia ou paravam o relato. Sempre que alguma entrevistada fazia uma paragem por entender que concluíra a resposta, o entrevistador colocava nova pergunta aberta que desencadeasse novo relato com o objetivo de explorar melhor certas passagens do relato, que não haviam sido suficientemente esclarecedoras (Flick, 2005)

Como refere Atkinson (1989) na entrevista narrativa o investigador deve ter um guião detalhado de temas e perguntas a ter em conta. Contudo, as perguntas devem colocar-se como sugestão e não como questões diretas, prontas, organizadas e

sequenciais. O guião deve ter perguntas possíveis que possam cobrir muitos aspetos da vida de uma pessoa, devendo o entrevistador colocá-las, só se for oportuno. Essas questões dão uma direção, uma orientação ao relato, mas só quando o entrevistado tenha esgotado um tema. O entrevistador não deverá sentir-se obrigado a colocar as perguntas, previamente construídas.

Digneffe (1997) entende que a utilização de um guião de entrevista é importante, pois orienta a recolha de dados, mas o mesmo pode ser reformulado durante a investigação, podendo algumas questões tornarem-se mais importantes do que outras, consoante o relato do entrevistado. O que se pretende é que o investigador recolha informações sobre elementos concretos da vida do sujeito, sobre a sua maneira de pensar, sobre certos problemas ou relações, colocando o menor número de perguntas possíveis. Também Poirier et al, (1999) consideram que na entrevista narrativa deve ser dada liberdade total ao entrevistado, mas, uma liberdade controlada, para que o entrevistado não se perca em detalhes irrelevantes, e oriente o seu discurso para assuntos que realmente interessem à investigação. Uma entrevista narrativa tem um modo próprio que permite, por um lado, muito mais profundidade ao discurso e, por outro, confere maiores explicações sobre determinada questão (Atkinson, 1989).

Na última fase da entrevista narrativa, “fase do balanço” (Flick, 2005, p. 100), colocaram-se algumas questões mais abstratas com o objetivo de uma melhor descrição e fundamentação de ideias produzidas, atribuindo ao entrevistado o papel de “perito e teórico de si” (Schultze, 1993 cit. por Flick, 2005, p. 100). Segundo Flick, é a fase do “como” e dos porquê”. Para Jovchelovitch e Bauer (2002) nesta fase o investigador deve procurar traduzir as “questões exmanentes em questões imanentes” (p. 97), ou seja, das questões exmanentes norteadoras do estudo surgem as questões imanentes, temas, tópicos, situações relatadas pela entrevistada que o investigador deve registar, para colocar novas questões em momento adequado. De acordo com os autores, “as questões exmanentes e imanentes podem se sobrepor totalmente, parcialmente, ou não ter nada a ver umas com as outras” (p. 97).

Concluída cada uma das oito entrevistas houve o cuidado por parte do investigador de sugerir a cada entrevistada, em cada momento, que se pronunciasse sobre outro qualquer assunto que não fora abordado anteriormente e que considerasse relevante para a problemática em estudo. Depois de concluída cada entrevista e desligado o gravador, houve sempre lugar a um espaço de amistosa conversa.

Jovchelovitch e Bauer (2002) denominam esta última fase da entrevista narrativa de fala conclusiva relativa ao momento em que se conclui a gravação, mas “off record” são feitas algumas perguntas do tipo “porquê?” para esclarecer questões iminentes.

Terminada esta fase de amistosa e, por vezes, muito produtiva conversa, teve lugar o agradecimento pela colaboração e o acordo para nova entrevista, em data a combinar. As entrevistas oscilaram, em duração, entre cerca de 1 h e 1,5 h e ocorreram em espaços previamente indicados pelas próprias entrevistadas. Estas primeiras entrevistas decorreram em ambiente calmo, silencioso e informal, sem o problema das interrupções externas. Os momentos mais complicados surgiram quando algumas das entrevistadas se deixaram dominar pela emoção provocada pela recordação de experiências mais marcantes, epifanias (Denzin, 1989) que mudaram as suas vidas. As entrevistas foram gravadas em formato digital o que permitiu, por um lado, registar completamente o relato de cada entrevistado e, por outro, deixar liberdade ao entrevistador para estar mais concentrado no discurso oral e em todas as manifestações relativas à comunicação não-verbal, que constituem sinais importantes do que foi relatado oralmente.

Após a realização de cada uma das entrevistas teve lugar, imediatamente a seguir, o processo de transcrição integral e não comentada do material em bruto recolhido. Este processo de passagem do oral ao escrito, reproduzindo fielmente o discurso registado com repetições, pausas, erros de linguagem, foi realizado pelo próprio investigador. Esta sequência entrevista/transcrição deveu-se a que se queria ter a certeza da validade dos dados recolhidos e, também, por entender que a transcrição logo a seguir à entrevista permite ter bem presente na memória o relato, o que facilita o registo em termos de fidelidade ao que foi dito e como foi dito. Este processo foi demorado, mas extremamente proveitoso, pois se por um lado, a transcrição dactilografada de uma entrevista de uma hora corresponde a cerca de trinta e cinco páginas de dados, o que se traduz em muitas horas de trabalho (Bogdan e Biklen, 1994), por outro lado, este processo permitiu um contacto mais fiel e mais pormenorizado com os dados, o que conferiu ao investigador um conhecimento mais aprofundado da informação obtida. Para além de que este processo de entrevista/transcrição favorece a reflexão pessoal sobre esta prática metodológica, pois entrevistar é um exercício difícil (Flick, 2005) que exige saber ouvir, ser oportuno na colocação das questões de orientação, compreender o dito e o não dito, através dos silêncios, que mais parecem momentos de reflexão para o entrevistado

continuar o relato. Este processo reflexivo efetuado após a realização de cada entrevista promove a construção de conhecimento, torna o entrevistador mais sabedor, ajuda a melhorar progressivamente a capacidade de explorar a entrevista narrativa (Flick, 2005).

Depois de efetuada a transcrição de todas as entrevistas, as mesmas foram devolvidas para possíveis alterações. Riessman (1993) defende que deve haver uma correspondência entre os textos construídos pelos investigadores e os comentários dos participantes no estudo, após a leitura das entrevistas transcritas. Seguidamente, foi realizada uma leitura analítica e interpretativa, que permitiu identificar e hierarquizar as ideias chave, os aspetos mais relevantes e os momentos mais marcantes das entrevistas. Nesta leitura flutuante, mas analítica, o objetivo principal foi interpretar os relatos produzidos pondo em evidência as ideias principais, destacando as ideias primárias que dão significado ao relato, das secundárias que complementam o sentido do que foi dito. Depois desta análise foi realizada uma síntese em que foram ordenadas e hierarquizadas as ideias chave da narrativa. A técnica utilizada foi destacar as ideias mais importantes do relato (Poirier et al, 1999).

Para tal, foram construídas sinopses para cada uma das entrevistas, numa grelha vertical, cuja primeira coluna apresenta as temáticas do guião, na segunda coluna a análise e numa terceira coluna inseriram-se os excertos da entrevista. De acordo com Guerra (2006), as sinopses são sínteses dos relatos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis ao discurso produzido pelas entrevistadas. Numa segunda fase construiu-se uma sinopse que permitisse uma leitura horizontal das várias temáticas e ideias principais produzidas pela totalidade das entrevistadas, o que conferiu unidade e coerência aos relatos. Os principais objetivos das sinopses das entrevistas são reduzir o montante de material a trabalhar, identificando o corpus central da entrevista, permitir o conhecimento da totalidade do discurso, mas também das suas diversas componentes; facilitando a comparação longitudinal das entrevistas e ficando coma perceção sobre a questão da saturação (Guerra, 2006). Após a realização de uma série de entrevistas, deve-se proceder a uma análise transversal dos relatos obtidos, destacando modelos de trajetória ou modelos de representações, que surgirão frequentemente sob a forma de tipologias que permitem colocar novas questões sobre as temáticas em estudo (Digneffe, 1997).

Para Quivy e Campenhoudt (1998) a análise de conteúdo nas entrevistas

pouco diretivas ocupa um lugar cada vez maior, “porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (p. 227). De acordo com Riessman (1993) a análise de conteúdo constitui uma situação criativa, pois o investigador ao interpretar os relatos, integra o circuito de produção de conhecimentos. Esta fase da análise e interpretação dos dados, é uma etapa importante para dar continuidade ao estudo, pois a análise indutiva e compreensivo, dá lugar a “uma grande capacidade de interpretação e inferências” (Guerra, 2006, p. 61), o que permite obter pistas, identificar novas temáticas e novas problemáticas, melhorar a atitude de questionamento, de reflexão e organizar melhor o percurso metodológico. Segundo Pujadas (2000), se houver mais que uma entrevista, o investigador deve ter transcrito e analisado a entrevista anterior, pois não só permite vir a explorar com maior profundidade questões e temas relatados na entrevista anterior, como dá à entrevistada uma demonstração de muito interesse pelo produzido na sessão anterior.

4.3.4. 4º Momento – Roteiro biográfico-visual

Concluído o primeiro processo de recolha de dados mais centrado na exploração dos significados mais profundos das vivências e experiências relatadas pelas oito professoras do nosso estudo, passámos a um quarto momento da recolha de dados em que procurámos fazer uma breve reconstrução da história de vida de cada professora.

Este quarto momento, que consistiu numa segunda fase das entrevistas, decorreu no primeiro trimestre de 2011. Esta fase incidiu na trajetória de vida das oito professoras que contaram como viveram a sua vida, desde a infância à atualidade. A temporalidade é uma característica importante no relato biográfico, dado que qualquer acontecimento tem um passado, um presente, e de certa forma, implicações no futuro (Clandinin e Connelly, 2000).

Larrosa (2004) refere que a relação entre a pessoa e o seu relato biográfico tem a ver com a temporalidade intrínseca à vida humana. Há relação entre o relato e o eixo temporal da vida humana, entre o nascimento e a morte, uma temporalidade em que há um tempo que a precede e um tempo que o sucede. A vida humana é, em si mesma, tempo. Por isso, viver a vida é essencialmente viver o tempo de vida. O tempo de vida não é um tempo abstrato, uma sucessão linear de acontecimentos, um

mero marco objetivo em que os acontecimentos ocorrem uns atrás dos outros. A vida é o relato de uma sucessão de factos, acontecimentos, ações, que ocorreram em diferentes fases da vida e que se alteram com o passar do tempo.

Nesta 2ª fase das entrevistas biográficas em que utilizámos o roteiro biográfico-visual, as oito professoras primárias foram desafiadas a falar dos momentos mais significativos que viveram ao longo da vida, do que fizeram, do que sentiram, das decisões que tomaram e respetivas consequências, procurando contextualizar na relação que estabeleceram com o meio envolvente. Como refere Bolivar et al (2001) nos relatos biográficos, os acontecimentos, as experiências, as vivências, as epifanias, momentos críticos, só têm sentido se interpretados em função de um determinado contexto social, institucional, cultural em que as pessoas evoluem e interagem. O objetivo deste momento foi conhecer a complexidade da trajetória de vida destas pessoas, conhecer as várias transições biográficas, situações de aprendizagem biográfica, identidades de aprendizagem, assim como os vários fatores que condicionaram e influenciaram as suas decisões, face à vida e ao futuro.

Quadro 2. Calendário das entrevistas

Participantes	1ª Fase das entrevistas		2ª Fase das entrevistas	
	Data	Local	Data	Local
Teresinha Romão	2/6/2010	Escola nº4 de Olhão	21/2/2011	Casa da Teresinha na Quinta do Brejo
Rosário Horta	29/9/2010	Escola Primária da Penha - Faro	19/4/2011	Gabinete 101 da ESEC-Faro
Etelvina Inácio	12/10/2010	Escola E.B. 1 de S. Brás de Alportel	1/3/2011	Escola Primária de S. Brás de Alportel
Marília Rufino	26/10/2010	Escola D. José I - V. de Stº António	21/3/2011	Stª Casa da Misericórdia-V. R. de Stº António
Célia Anselmo	12/11/2010	Associação Naval do Guadiana	24/2/2011	Biblioteca de V. R. de Stº António
Mª João Horta	23/11/2010	Agrup. de Escolas D. Manuel I	3/3/2011	Agrup. de Escolas D. Manuel I
Rosa Cabrita	1/12/2010	Associação Naval do Guadiana	8/4/2011	Biblioteca de V. R. de Stº António
Rosa Forra	13/12/2010	Escola de V. R. de Stº António	15/3/2011	Agrup de Escolas D. José I – V. R. de Stº António

Através do roteiro biográfico-visual foi possível conhecer, etapas da vida, alegrias e tristezas, vitórias e derrotas, interesses, orientações, expetativas, realizações, frustrações, circunstâncias que, na perspetiva de cada uma delas, terá influenciado, significativamente as pessoas que hoje são e aa forma como agem, enquanto pessoas e professoras (Bolivar et al, 2001). Esta técnica permitiu, não só

construir uma perspectiva da vida de cada uma das entrevistadas, integrando elementos do passado e do presente que cada pessoa considerou mais relevante descrever, como ofereceu importantes dimensões da experiência vivida que configuram a construção social da realidade.

Neste quarto momento, as entrevistadas falaram sobre as suas trajetórias de vida, de uma forma espontânea e diacrónica, tentando minimizar a preocupação com as datas em que os acontecimentos ocorreram. A intenção era organizar cronologicamente a biografia de cada professora, a sua vida pessoal e profissional, para assim compreendermos o significado atribuído à sua biograficidade, composta por várias transições biográficas e identidades de aprendizagem. Assim, este momento consistiu numa entrevista narrativo-biográfica em que cada uma das entrevistadas foi desafiada a produzir um relato que permitisse reconstruir a sua trajetória de vida, tomando como base nas experiências vividas em grupo, inscritas numa história social e cultural. Como refere Ferraroti (1988) a vida vivida, a história de vida de cada pessoa, é parte de um sistema social caracterizado por movimentos culturais e processo históricos.

Com esta segunda entrevista, o que esteve em causa não foi a recolha de dados biográficos numa perspectiva individualista, mas a (re) construção biográfica da trajetória de vida de cada professora como pertencente a um determinado grupo, pois, a biografia de cada pessoa é parte ativa do contexto social e cultural onde interage. Através da entrevista, cada uma das professoras, enquanto entidades diacrónicas, produziram relatos sincrónicos (Gonçalves, 1992), que permitiram a captação de significados que apresentaram características diferenciadas, mas também comuns, de modo a ser possível a sua comparação o que implica ao mesmo tempo semelhanças e diferenças (Bertaux, 1999).

O roteiro biográfico-visual (anexo 4) constituiu um documento que desafiou cada uma das oito professoras a fazer a ponte entre o passado e o presente, com recurso à memória. Este roteiro foi composto por temas/textos com suporte visual, com o objetivo de que esse texto imagético se transformasse em texto narrativo, texto (re) contado. Ler o roteiro consistiu na operação ativa da memória, pois a memória no presente não é a memória objetiva do passado, nunca há a repetição exata de algo passado, não há registos passivos da realidade. Não é como olhar para um álbum de fotografias. A memória permite o relato de factos do passado até ao presente, é uma reconstrução, que cada pessoa realiza em função de um ponto de vista e da sua

história, momento e lugar em que se encontra. O tempo narrado é um tempo articulado na história do narrador, tal como é capaz de imaginá-la, interpretá-la e de contá-la, “mais ou menos nítida, mais ou menos delirante, mais ou menos fragmentada” (Larrosa, 2004, p. 16).

O roteiro biográfico-visual constituído por textos de suporte visual está organizado segundo uma ordem diacrónica, que situa a evolução de fenómenos ao longo do tempo, provocando o olhar, a interpretação subjetiva de cada entrevistada. A escolha dos textos visuais baseou-se em critérios que tiveram por base os objetivos da pesquisa e a necessidade de aprofundar o conhecimento, sobre a biografia de cada uma das professoras. Tendo por tema o ditado antigo “recordar é viver”, propôs-se às sujeitas do estudo que recordassem, que falassem das suas lembranças, das suas memórias, que (re) construíssem, que (re) fizessem a sua trajetória de vida, através do visionamento de textos com suporte visual. Cada imagem documenta uma representação do passado, uma marca de materialidade passada, que pretendia motivar a que falassem sobre aspetos do passado, lugares, pessoas, acontecimentos, vivências. Em cada texto há lugar a perguntas abertas para estimular o discurso, para evitar equívocos relativamente à interpretação da imagem. Há imagens do roteiro que são acompanhadas de questões abertas que são relativas a aspetos já referidos na primeira entrevista. Esta redundância serviria para o investigador esclarecer ou comprovar a interpretação dos dados recolhidos na primeira entrevista.

Este roteiro biográfico pode ser entendido como uma espécie de álbum, de dossiê temático, capaz de estimular cada uma das entrevistadas, a contar a sua história, desde a sua origem, família, pertença a um grupo social e cultural, adolescência, vida adulta, magistério, ensino primário, educação de adultos, transições biográficas, relembrando os acontecimentos arquivados na sua memória. O roteiro também pode ser entendido como um instrumento que propõe, sem impor, um discurso, que de outra maneira, provavelmente, nunca seria proferido por constituir uma situação excecional de recordar acontecimentos vividos. Tal como a história de vida de cada indivíduo é única, também a utilização deste roteiro biográfico-visual, como instrumento de construção de sentido a partir de textos visuais, conduz a uma interpretação subjetiva geradora de relatos únicos. Se a história de vida não é neutra, também não há neutralidade nos relatos. Sendo que os relatos são pessoais e únicos, a utilização do roteiro tornou possível ao investigador estabelecer comparações entre histórias de vida de professoras que viveram

experiências semelhantes.

Assim, o roteiro biográfico-visual, como documento orientador teve como função “levantar uma série de tópicos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135) capazes de desafiar cada uma das entrevistadas a resgatar a sua história de vida, a resgatar imagens-lembranças, recordações-referências, a sentir-se desafiada a falar de si, dos percursos biográficos contextualizados num determinado tempo histórico. Como refere Bertaux (1997), os relatos permitem ao investigador compreender a influência dos fenómenos históricos coletivos nas transições biográficas ocorridas ao longo da trajetória de vida da pessoa. Assim, o roteiro procurou ordenar o relato de uma forma diacrónica, espontânea, cronológica, sentindo que é (ela, a entrevistada) quem conduz a própria entrevista (Digneffe e Beckers, 1997). Estas segundas entrevistas tiveram uma duração média de 2h, sendo que algumas das entrevistadas levaram cerca de 2, 5 h para “ler” o roteiro (anexo 2), organizado por categorias temáticas:

1. Infância e adolescência, fases da vida marcadas pelo crescimento físico e intelectual, momentos mais felizes e menos felizes, brincadeiras, amizades, família, vida escolar, transições entre ciclos, da escola primária ao ensino secundário.
2. O 25 de Abril, seu significado e memórias; consequências imediatas na vida coletiva, na democratização da educação.
3. O Magistério Primário, seu significado, importância da formação inicial como primeira etapa da formação profissional, o ingresso na profissão professor primário, significado de ser professora primária, ciclo de vida profissional até ingressar na educação de adultos.
4. Vida adulta, o casamento, o trabalho;
5. O ingresso na rede pública de educação de adultos, o Pidr, Ne/Alg., ser educador de adultos, importância da formação, identidade de aprendizagem, transições biográficas, desenvolvimento profissional, carreira docente, compromisso educativo, alfabetização, animação sociocultural, animação socioeducativa, vida familiar, a saída da educação de adultos.
6. Retorno à Escola, formação e desenvolvimento profissional, importância dos Complementos de formação, percurso profissional, situação atual, reforma.

O valor central desta segunda entrevista era desafiar cada professora a contar a sua história de vida como um todo, de uma só vez o que exigiu a criação de um

clima de abertura, de confiança e empatia entre entrevistador e entrevistado (Mucchielli, 1994). As professoras ao relatarem experiências significativas, momentos especiais da sua vida, representações que construíram de si próprias e do seu contexto envolvente, implicaram da parte do investigador o compromisso de que os relatos, com todos os testemunhos e informações, só foram matéria do estudo com a concordância das próprias entrevistadas. Em momento nenhum, dados mais íntimos e particulares da vida das pessoas foram convertidos em violação de privacidade, sendo essa “parte” censurada no ato de transcrição das entrevistas (Erickson, 1986)

Tal como no terceiro momento, também nesta fase, após a recolha dos dados das oito entrevistas biográficas, foram efetuadas uma série de operações, com o objetivo de dar sentido a um conjunto de dados, sem reduzir a riqueza das significações:

1. Foi feita uma análise de conteúdo de tipo aberto para “pôr em evidência as constantes das histórias de vida, as regularidades que constituem o fundo comum das respostas das sujeitas da investigação” (Poirier et al., 1999, p. 107). Nesta perspetiva, começou-se por uma pré análise que incluiu a transcrição computadorizada da entrevista, reproduzindo fielmente o discurso registado, o que constitui uma tarefa mais fácil quando é o próprio investigador a fazê-lo, pois é mais fácil interpretar um discurso a quem já que “viveu” a entrevista.
2. Numa segunda fase do trabalho procedeu-se à clarificação do *corpus* do trabalho, que consistiu em identificar os elementos característicos que permitiram esquematizar as histórias de vida sem as trair. “Cada história de vida constitui aqui um caso particular: o objectivo do estudo é exactamente reter a sua singularidade, situando-a num conjunto, o *corpus*” (Poirier et al., 1999, p.112).
3. A etapa seguinte foi elaborar os perfis biográficos das entrevistadas, organizados a partir das categorias definidas *a priori* a partir da utilização do roteiro biográfico. O procedimento de elaborar os perfis biográficos permite ao investigador adquirir um conhecimento global do conjunto das histórias de vida e da totalidade de cada uma delas. Os perfis biográficos devem reter todas as referências cronológicas fornecidas pelas pessoas entrevistadas, sendo que cada história de vida “deve ser situada e datada no seu desenrolar pessoal, o tempo vivido situado no interior do tempo histórico” (Poirier et al.

(1999, p. 113). Esta ordem cronológica permitiu a reorganização dos discursos das entrevistadas, a partir dos principais momentos da narrativa, pontos de referência, de que resultou o ordenamento da narrativa, a organização e construção de um texto sobre a história de vida de cada uma das professoras, protagonistas neste estudo.

Esta estruturação da história de vida deu uma ideia de conjunto, da biografia de cada professora, pelo que se sentiu necessidade de evidenciar as sequências mais importantes, destacar os momentos mais significativo, acontecimentos e variantes mais significativas. Nesta linha de pensamento, optou-se por elaborar um biograma (anexo 6) para cada uma das professoras. O biograma é uma síntese biográfica, em forma de esquema que expressa a história de vida de uma pessoa, as várias transições a que foi sujeita, tendo em conta o tempo e o espaço (Bolívar et al, 2001). No caso do estudo com histórias de vida de professores, os autores utilizam o termo cronotopografia (p. 194) para indicar os tempos e os espaços que configuram diacronicamente a identidade profissional dos professores.

Um biograma consiste na representação cronológica, em que figuram os acontecimentos mais importantes na vida de uma pessoa. O que confere uma primeira representação da trajetória de vida, organizada num eixo temporal, desde a infância até ao momento atual, e organizado em torno da família, da escola e de outros contextos, onde situou as suas experiências de vida. A representação cronológica derivada da entrevista biográfico-narrativa, a partir do roteiro biográfico-visual, permitiu situar a trajetória de vida de cada professora, num contexto histórico e social mais amplo, facilitando ao investigador uma compreensão mais completa, contextual e holística dos acontecimentos relatados (Monteagudo, 2009). Também Sá e Almeida (2004) consideram que os relatos biográficos, enquanto movimento espiral, de idas e vindas ao passado e ao presente fornecem dados, cuja organização em biogramas, se revela um importante recurso, não somente para o tratamento e análise dos dados, como também, para ser devolvido ao respetivo entrevistado para ser completado, alterado e/ou enriquecido.

Aquando da elaboração dos biogramas houve alguns casos em que a informação ficou incompleta o que levou o investigador a estabelecer novos contactos com as entrevistadas, no sentido de completar e/ou confirmar certos dados relatados. Concluído este processo, os biogramas foram enviados para as professoras

que foram convidadas a confirmar dados, a fazer alterações, a produzir comentários, de que resultou o trabalho final. A estrutura do biograma pode assumir várias formas, contudo, optou-se pelo formato vertical (Bolívar et al, 2001). Deste modo, os oito biogramas foram estruturados em 4 colunas, que apresentam de forma sequencial, as fases da vida desde a infância à atualidade, o percurso escolar e profissional, a cronologia relativa às respetivas fases/marcos da vida, os acontecimentos mais marcantes relatados pelas professoras, as epifanias (Denzin, 1989), momentos cruciais, momentos de sucesso ou de crise, que determinaram tomadas de decisão que provocaram transições biográficas e novos rumos nas trajetórias de vida, a nível pessoal e profissional. De acordo com Sá e Almeida (2004) é importante ressaltar a importância dos biogramas para captar as epifanias e compreendê-los nos relatos dos professores.

4.3.5. 5º Momento - Fundamentação teórica

Após dois anos de trabalho de campo, sentimos a necessidade de enquadrar teoricamente o desenvolvimento da investigação. Para realizar a devida estruturação conceitual que permitisse continuar o percurso investigativo, foi necessário parar com a recolha de dados e procurar inscrever a temática em estudo dentro de um quadro de referência teórica. Este quinto momento, que durou exatamente, um ano, consistiu fundamentalmente na pesquisa bibliográfica, na revisão da literatura, análise, reflexão e escrita, tendo sido concluído com a produção de uma primeira versão da fundamentação teórica. Foi um período longo, com várias fases, umas mais organizadas que outras, com ritmos diferentes, fases de mais entusiasmo e outras nem tanto, acompanhadas de alguma frustração, mas que foram ultrapassadas num ir e vir, entre livro e autores, na procura de consistência entre estes “movimentos aventureiros” (Eco, 1989, p. 118).

Este percurso investigativo sobre histórias de vida tem constituído um caminhar que tem proporcionado construir uma compreensão multifacetada, produzir novos conhecimentos que se situam, na encruzilhada de vários saberes (Nóvoa, 1992). Neste caminhar a nossa preocupação tem estado centrada em compreender os significados atribuídos pelas oito professoras primárias às experiências ocorridas no âmbito da rede pública de educação de adultos e aos significados atribuídos às suas trajetórias de vida, à biograficidade. É nesta lógica de descoberta que o investigador

tem a possibilidade de construir quadros conceituais a partir de outros pressupostos teóricos (Ferraroti, 1988). Quando se iniciou a investigação já havia conhecimento construído sobre a temática, no entanto, não havia categorias pré definidas e o objeto de estudo não estava bem definido, foi sendo construído, desconstruído e reconstruído à medida que a investigação avançava. Na fase do trabalho de campo (3º e 4º momento) foi importante o investigador ter já construído uma compreensão global do fenómeno a estudar (Bogdan e Biklen, 1994; Guba e Lincoln, 1994). Esta abertura para uma maior compreensão da temática deve-se, não só ao facto de ter vivido uma experiência de cinco anos no âmbito da rede pública de educação de adulto, mas também pela interação investigador/tema decorrente do facto de lecionar a unidade curricular de Educação de Adultos (+14 anos), ter participado em vários seminários e ter produzido algumas comunicações sobre esta temática. Em função da explosão da informação produzida, houvesse necessidade de se organizar um esquema com os tópicos que exigiam aprofundamento teórico.

Decorrente desse esquema, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que conduziu a leituras de obras de referência, livros, publicações, textos, sobre os temas identificados nos relatos das entrevistadas. Durante esta fase do Estudo, o investigador foi obrigado a ampliar e aprofundar conhecimentos sobre a área científica da educação de adultos, através de um exercício reflexivo e crítico. Construir conhecimentos, a partir de múltiplas leituras exige refletir sobre as ideias dos autores e confrontá-las com as suas próprias ideias. O principal objetivo das leituras em investigação foi retirar ideias, compreender e articulá-las, entre si, de uma forma coerente. O trabalho do investigador inscreve-se num processo contínuo, em que é indispensável tomar conhecimento sobre obras de referência, sobre um mesmo tema e/ou sobre uma problemática que lhe permita “situar claramente o trabalho em relação a quadros conceituais reconhecidos” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 50). Denzin e Lincoln (2006) utilizam a metáfora do investigador como “*bricoleur interpretativo*” (p. 18) para se referirem a quem entende a investigação como um processo interativo e que age dentro do conceito do tipo “faça você mesmo”, capaz de realizar várias tarefas, tais como a utilização de instrumentos, seleção de métodos e técnicas e aplicação de referenciais teóricos. O produto do trabalho do *investigador/bricoleur* é uma bricolagem, uma construção, um todo constituído por partes, que resulta de várias perspetivas a propósito de um mesmo fenómeno.

4.3.6. 6º Momento – Terceira fase de recolha e análise dos dados

Ainda que a análise dos dados das duas entrevistas narrativo-biográficas, realizadas a cada uma das oito professoras, tenha fornecido muita informação relevante sobre a ação da educação de adultos no nordeste algarvio na década de 80, considerou-se que alargar a recolha de dados poderia ajudar a uma melhor compreensão e aprofundamento sobre a problemática em estudo.

Neste sentido foram realizadas mais nove entrevistas semi diretivas com pessoas que também foram protagonistas, a diferentes níveis, na ação educativa desenvolvida pela rede pública de educação de adultos no âmbito do PIDR, Ne/Alg. Esta terceira fase das entrevistas decorreu entre Março e Novembro de 2013.

Quadro 3. Datas da terceira fase das entrevistas

Manuela Chaves -22/3/13	Juvenália Bentes -2/4/13	Alberto Melo- 16/4/13
Francisco Amaral - 22/4/13	José Simão - 3/5/13	Rui da Cruz - 8/5/13
Maria José- 21/5/13	Maria Margarida – 2/9/13	Anabela Pedro – 12/11/13

As pessoas entrevistadas nesta fase da investigação podem ser agrupadas em três subgrupos. Um subgrupo foi constituído por duas professoras da coordenação distrital de Faro da rede pública de educação de adultos que iniciaram funções como professoras primárias destacadas aquando da implementação da coordenação distrital de Faro. A professora Juvenália foi a primeira professora primária no Algarve, destacada na rede pública de educação de adultos para desempenhar funções de alfabetização em Olhão, ainda antes da implementação da coordenação distrital de Faro. Durante vários anos desempenhou o cargo de subcoordenadora distrital. Manteve-se na coordenação durante dezasseis anos, entre a abertura e encerramento da coordenação distrital 16 anos. A professora Manuela Chaves ingressou na coordenação distrital de Faro, no 1º ano de funcionamento e foi o elemento responsável pelos trabalhos preparatórios do PIDR/Ne, Alg (Projeto Integrado de Desenvolvimento Regional do Nordeste Algarvio). Na fase preparatória do PIDR, foi integrar uma equipa multidisciplinar, constituída por elementos de várias instituições, que realizaram o diagnóstico do nordeste algarvio.

Quadro 4. Caracterização das entrevistadas da Coordenação Distrital

Sujeitos	Local e D/N	Atividades a destacar		Situação atual (junho de 2013)
		Funções	período	
Manuela Chaves	Faro 1955	Professora destacada na rede pública de educação de adultos (coord. Distrital)	1984 a 1999	Profª do 1º ciclo do E. Básico
Juvenália Bentes	Olhão 1941	Professora destacada na rede pública de educação de adultos (coord. distrital)	1982 a 1998	Profª reformada
		Destacada no IEFP- equipa de coordenação dos cursos EFA e RVCCc	1998 a 2003	

O segundo subgrupo foi constituído por dois entrevistados: Alberto Melo e Francisco Amaral. O Alberto Melo foi representante do Instituto Politécnico de Faro no âmbito da comissão coordenadora do PIDR/Ne, Alg e presidente da RADIAL (Rede de Apoio ao Desenvolvimento do Interior Algarvio), parceira da Educação de Adultos em várias ações de animação comunitária. Alberto Melo teve uma ação muito participativa no nordeste algarvio ao liderar uma equipa que interveio a vários níveis na serra algarvia, a RADIAL. Entre esta associação e a coordenação distrital da rede pública de educação de adultos no algarve foi estabelecida uma parceria que permitiu a realização de várias ações conjuntas. A razão de ser da entrevista deve-se ao conhecimento que tem do trabalho desenvolvido pela educação de adultos no nordeste algarvio e à importância das suas opiniões, quer sobre ação da RADIAL, quer sobre o conhecimento que tem do nordeste algarvio, quer do entende ser o papel da educação de adultos, num processo de desenvolvimento local.

O outro entrevistado foi o Dr. Francisco Amaral que na altura da entrevista estava na fase final do seu terceiro mandato como presidente da Câmara de Alcoutim, mas que no período do PIDR, na década de 80 era vereador da Câmara e médico do Centro de Saúde de Alcoutim. Este autarca nascido em Alcoutim e com residência na mesma localidade, desde que acabou a sua licenciatura em medicina, assumiu um papel de relevo nas ações desenvolvidas pela coordenação concelhia de Alcoutim. Era o médico convidado para as sessões temáticas sobre saúde, que sempre manifestou grande disponibilidade para apoiar as ações da educação de adultos nos vários montes do concelho. Estas duas individualidades podem ser

consideradas como dois elementos-chave para compreensão de algumas dimensões da investigação (Bogdan e Biklen, 1994).

Quadro 5. Caracterização dos agentes exteriores à E.A.

Sujeitos	Local e D/N	Formação académica	Atividades a destacar		Sit. atual (junho de 2013)
			Funções	Período	
Alberto de Melo	Lisboa 1941	-Licenciatura em Direito. -Pós-graduação em Educação de Adultos na Universidade de Manchester	Diretor-Geral da Educação Permanente, Ministério da Educação;	1975- 1976	Reformado
			Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos	2000	
			Presidente da Radial	1984-1988	
			Presidente da In Loco	1988-1998	
			Diretor do IEFEP em Faro	2007-2011	
Francisco Amaral	Alcoutim 1955	Licenciatura em Medicina	Médico de Família do Centro de Saúde de Alcoutim	1982- 1993	Presidente da C.M. de Alcoutim,
			Vereador da C.M. Alcoutim Presidente da C.M. de Alcoutim	1985- 1993 1994- 2013	

O terceiro subgrupo foi constituído por cinco ex-bolseiros de alfabetização, do concelho de Alcoutim e da freguesia de Cachopo. A entrevista a este subgrupo permitiu o acesso a um campo mais complexo e rico de informações sobre o que acontecia nos CEBAs. (Cursos de educação básica de adultos), a relação com as pessoas, a utilização dos métodos de ensino da leitura e escrita por jovens sem qualquer formação especializada. O relato destes jovens permitiu refletir sobre a nos montes e a importância que a alfabetização tinha para estas pessoas. Os bolseiros foram um grupo fundamental no lançamento das ações de alfabetização e realização e atividade de animação comunitária. Este trabalho ficaria incompleto sem a visão dos bolseiros. A constituição deste grupo foi uma tarefa difícil devido à dificuldade em localizá-los. Quando os conheci eram jovens entre os 18 e os 30 anos. Não fazia mínima ideia se ainda estariam a viver no nordeste algarvio. A maioria saiu, mas ainda foi possível constituir este grupo. Por conseguinte a escolha não foi aleatória, foi a escolha possível. Infelizmente para o meu trabalho, não me foi possível localizar nenhum bolseiro do concelho de Castro Marim. Neste concelho também havia menos jovens bolseiros, a maioria era professoras primárias que acumulavam a função de bolseira com o desempenho da profissão docente.

Quadro 6. Caracterização de ex-bolseiros/as

Sujeitos	Local e D/N	Formação Académica	Atividades a destacar		Situação atual (junho de 2013)
			Funções	período	
José Simão	Palmeira 1960	Licenciatura em Educação Social	Bolseiro Presidente da Associação Alcance	1987- 1990 Desde 2008	Guarda-noturno na Escola Básica de Alcoutim Mestrando no curso de Sociologia
Rui da Cruz	Corte das Donas em 1963	12º ano	Bolseiro Vice-presidente da C.M. Alcoutim	1985- 1989 1999- 2012	Reformado
Maria José	Cachopo 1955	9ºano	Bolseira Animadora do CAI	1984- 1989 1989- 2006	Funcionária do Centro Paroquial de Cachopo
Maria Margarida	Cachopo 1962	12º ano	Bolseira Animadora do CAI	1985- 1989 1989- 2006	Funcionária do Centro Paroquial de Cachopo
Anabela Pedro	Martinl. 1966	12º ano	Bolseira	1984- 1989	Chefe de Serviços- C. de Segurança Social em Faro

Relativamente aos bolseiros do concelho de Alcoutim, o Rui destacou-se pela sua ação como bolseiro e como agente associativo, tendo sido corresponsável pela criação da Rádio Balurcos. Era um jovem muito popular na zona e conhecido pela sua dinâmica. A sua trajetória de vida terá sido marcada pela sua experiência como bolseiro de alfabetização, que determinou a sua decisão em fixar residência no nordeste algarvio. Foi durante dois mandatos vice-presidente da Câmara de Alcoutim. Também o José Simão, outro ex-bolseiro entrevistado, residente no concelho, afirma que a sua vida mudou depois de ter sido bolseiro de alfabetização. Essa experiência favoreceu o seu ingresso na In Loco que determinou um percurso de vida ligado ao associativismo e ao desenvolvimento local.

“Trabalhei 8 anos com o Alberto de Melo na In Loco (...) Tudo isso, marcou completamente todo o meu percurso. A partir daí, estive envolvido em várias associações, sou sócio fundador de 5 ou 6 associações na região, sou, e das quais ainda faço parte. Neste momento sou presidente da direção da Associação Alcance, vice-presidente da direção da Associação Terras do Baixo Guadiana” (E21).

O terceiro elemento entrevistado foi a Anabela Pedro, bolseira no concelho de

Alcoutim é uma das primeiras bolsеiras de alfabetização, no âmbito do PIDR, Ne/Alg. Após seis anos como bolsеira, decidiu dar um novo rumo à sua vida, vindo para Faro à procura de melhores condições de vida. A Anabela é a única entrevistada que não tem residência fixa no nordeste algarvio. A primeira coordenadora concelhia de Alcoutim considerou a Anabela como uma das melhores alfabetizadoras com quem trabalhou do concelho.

No que se refere às duas entrevistadas da freguesia de Cachopo, são as duas únicas ex-bolsеiras que mantiveram a sua residência em Cachopo. Na opinião da coordenadora concelhia de Tavira, eram duas jovens com muita iniciativa, muito interessadas, que realizaram um bom trabalho de alfabetização. Esta experiência deu-lhes oportunidade de encetar novos percursos profissionais, que lhes garantiu manter a sua fixação em Cachopo. “Foi através da educação de adultos que eu conheci a Radial” (E23). Após vinte anos no Centro de Animação Infantil de Cachopo, uma iniciativa da RADIAL, quando o Centro encerrou por falta de crianças, foram convidadas para trabalhar no Centro Paroquial de Cachopo, onde ainda se mantêm.

Todas estas pessoas foram protagonistas em diferentes níveis planos de ação, no processo educativo desenvolvido no nordeste algarvio, em tempos (datas) e espaços (locais) diferentes. Estas pessoas “assumiram o papel principal ao lhes ser conferido o poder de controlar o saber, pois o saber que nos interessava estava (...) no personagem a entrevistar” (Guerra, 2006, p. 18).

Esta fase de recolha de dados aumentou a capacidade de compreensão de outras dimensões do estudo, enriquecendo a sua interpretação. Denzin e Lincoln (2006) referem a importância do cruzamento de informações obtido através de diferentes fontes para estudar fenómenos interligados, que são apresentados segundo diferentes perspetivas. Essa triangulação permite identificar, explorar e compreender as diferentes dimensões do estudo, enriquecendo a sua interpretação. Foi com este objetivo que optámos pela aplicação de uma entrevista semidiretiva que possibilitasse aos entrevistados, partilhar significados sobre o modo como entenderam e viveram o PIDR, NE/Alg. Este conjunto de entrevistas permitiu, não só explorar algumas áreas mais desconhecidas, como aprofundar temas que exigiam maior clarificação, por forma a compreender-se melhor o fenómeno em estudo (Ghiglione e Matalon, 1993). Também Bogdan e Biklen (1994) consideram que o mais importante é privilegiar a compreensão dos fenómenos, a partir da perspetiva dos sujeitos, penetrando no seu mundo concetual.

Vários autores (Giglione e Mathalon, 1993; Bogdan e Biklen, 1994; Quivy e Campenhoudt, 1998), consideram a entrevista semidiretiva uma das técnicas a privilegiar na investigação social, por permitir que o investigador em contacto direto com os sujeitos, consiga capturar e compreender com maior detalhe, o que eles pensam sobre determinado assunto, obtendo um conhecimento mais geral dos fenómenos, respeitando os quadros de referência, linguagem e categorias mentais dos entrevistados. Como referem os autores (Giglione e Mathalon, 1993; Bogdan e Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1998), esta técnica de entrevista exige a utilização de um guião orientador que funcione como apoio ao desenvolvimento da entrevista.

Na organização do guiões de entrevista a aplicar a estes três subgrupos de entrevistados, o investigador possuía conhecimento sobre todos os temas a estudar, sendo que o tipo de questões, a ordem e a forma como os apresentou dependiam do entrevistado. Para cada entrevista foi adotado um esquema, cujos blocos temáticos tinham a finalidade de recolher informação que fosse relevante para a investigação. A ideia era “levantar uma série de tópicos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135) dando, ao mesmo tempo, oportunidade de os entrevistados terem liberdade de falar abertamente com o grau de flexibilidade, que se reconhece neste tipo de entrevistas (Quivy e Campenhoudt, 1992).

Contudo, nalgumas entrevistas, nem todas as questões previamente esquematizadas foram colocadas ou seguiram a ordem inicialmente prevista, para não prejudicar o ritmo da própria entrevista. O investigador, normalmente dispõe de uma série de perguntas propósito, das quais é imperativo recolher informação, no entanto, acaba por não colocar todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista, para que o entrevistado possa falar abertamente com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier. O mais importante é ouvir pacientemente o que a pessoa entrevistada tem para dizer, como se ela fosse desvendar o mistério “que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 137),

Todas as entrevistas foram gravadas em registo áudio por forma a captar totalmente o relato dos entrevistados. Neste processo investigativo, a construção de conhecimento deu-se à medida que se recolhiam e analisavam os dados (Bogdan e Biklen, 1994). A análise de conteúdo dos dados recolhidos permitiu a elaboração de quadros com a identificação dos aspetos mais relevantes dos relatos e respetivos excertos, tendo por base os conteúdos inscritos no guião (Bardin, 1994). Como refere

a autora, a análise de conteúdo implica organizar e sistematizar ideias, definir categorias, identificar padrões, estabelecer inferências, realizar a interpretação final, partindo de um quadro teórico de referência.

CAPÍTULO 5

RELATO NA 1ª PESSOA - TRILHOS DE VIDA DE UM PROFESSOR PRIMÁRIO REQUISITADO

5. RELATO NA 1ª PESSOA – OS TRILHOS DE VIDA DE UM PROFESSOR PRIMÁRIO REQUISITADO

“E o movimento é para trás e para a frente...e à medida que caminho há um futuro próximo e um passado próximo...um futuro distante e um passado distante...um desenrolar nos dois sentidos...à procura... e quanto mais para a frente mais tenho que ir atrás...e quanto mais atrás mais me apetece ir para frente”

Manuela Malpique (2002, p. 13)

5.1. Introdução

É neste movimento para trás e para frente que vou procurar decodificar a minha vida como se fosse “um fresco múltiplo e variável” (Allende, 2001, p. 32). Com este relato irei contar na primeira pessoa, os acontecimentos, experiências, momentos felizes ou infelizes que eu for capaz de recordar. Para tal, algumas vezes, irei voltar atrás, para, depois poder seguir em frente. Espero que a minha memória não me atraíçoe, para “me contar” sobre o que tem sido a minha vida com muitas transições e que compartilho, na forma de texto pela primeira vez. Será um exercício em que ponho à prova a minha memória e a capacidade de seleccionar acontecimentos e situações, sabendo que muitos ficarão esquecidos, sobretudo aqueles a que atribuí menos significação ou sentido. Aqueles acontecimentos que menos me marcaram e se esfumaram no tempo.

Como refere Manuela Malpique (2002) a vida é feita neste movimento de dois sentidos em que, quanto mais procuramos ir para frente, mais temos que ir atrás, em que a memória desempenha um papel determinante. A memória será o ponto de partida e o ponto de chegada, com o sentido que se confere ao antigo a partir da forma como me vejo com os olhos e os filtros de hoje. Ao escrever sobre experiências passadas que estiveram associadas a vivências muito variadas, sei que a minha memória não me vai ser completamente fiel e que irá filtrar, seleccionar, distorcer, rejeitar, fazer ver melhor umas coisas que outras. A decisão em tornar-me professor foi resultado do encontro/desencontro de um conjunto de fatores económicos, sociais, culturais que determinaram uma vida em construção. Se, enquanto jovem, nunca arquitetara uma profissão, no início da idade adulta tornar-me

professor foi consequência de várias circunstâncias que me levaram a pensar que a profissão professor, seria a melhor do mundo para aquilo que eu queria fazer na vida.

Como professor, a minha vida tem sido marcada por várias transições biográficas, vários caminhos e percursos, de duração variada, caracterizados por dificuldades, desafios, experiências, aprendizagens que me marcaram e que valeram a pena serem vividas. São trinta e cinco anos como professor vividos em três grandes cenários: Professor no ensino primário, Professor destacado na rede pública de educação de adultos; Professor requisitado na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Ser professor no ensino primário foi uma aventura, um desafio extraordinário face à grande responsabilidade de ajudar crianças a aprender a aprender, a aprender a ler e escrever, a aprender a estudar. Foi uma grande aprendizagem que recordo com nostalgia o prazer que me dava ver as crianças evoluir nas suas aprendizagens. Essa é a maior gratificação que um professor primário pode ter, mas para tal, tem que estar sempre disponível, atento e trabalhar bastante. Durante os anos que lecionei no ensino primário nunca foi fácil ensinar a ler e escrever, assim como não era fácil conseguir manter aquelas turmas atentas e motivadas. Há que ter sempre muito material, aulas bem planificadas e ter atitude, manifestar alegria, carinho, boa disposição o que nem sempre era fácil porque existia sempre, no meu grupo-turma, crianças instáveis, barulhentas, desmotivadas, o que dificultava, sobretudo, a minha missão.

Sobre ser professor primário, nos finais da década de 70 e princípios da década de 80, era mais que uma profissão. Era uma missão tendo em conta o salário que se auferia, as dificuldades que se encontrava para ensinar grupos tão heterogêneos sem as condições de trabalho que há hoje. A falta de recursos educativos, as distâncias que tínhamos de percorrer face às dificuldades de colocação perto da nossa área de residência, para não referir a falta de reconhecimento social da profissão, eram os principais constrangimentos da profissão.

O que era o melhor? O melhor era o prazer de ensinar, de trabalhar com crianças deste grupo etário, a realização pessoal e profissional, a estima que as crianças tinham pelo professor, a consideração de “alguns” encarregados de educação. E a nossa maior recompensa era chegar ao final do ano e dizer, “Valeu a pena, trabalhei, foi duro, mas consegui atingir os objetivos a que me propus”. Em poucas profissões como o professor do ensino primário, há a possibilidade e o prazer

de observar a evolução de uma criança, de ver a sua personalidade afirmar-se, apreciar a capacidade que desenvolvem em aprender “tudo”, a nível cognitivo, motor, afetivo, social. Se um professor primário começa com uma turma de iniciantes e os “leva” até ao final de ciclo tem a gratificação e a felicidade de ver como aquelas crianças “cresceram”. A avaliação do seu trabalho será ditado pela forma como essas crianças ao crescer, irão ver o professor. Um amigo para recordar, ou alguém que infernizou as suas vidas e que nem é bom lembrar.

Depois de uma passagem de cerca de meia dúzia de anos pelo ensino primário fui destacado para a rede pública de educação de adultos. Em termos profissionais, terá sido o “melhor” tempo da minha vida, vivido com toda a intensidade própria de alguém que iniciava a sua terceira década de vida, que mudava para uma área que desconhecia por completo, o que se tornava mais um grande desafio. Era tempo de aprender, de fazer outras coisas, de acompanhar um processo que estava a desenvolver-se no Algarve, a Rede Pública de Educação de Adultos. Em 1985, o destacamento para a Coordenação Distrital de Educação de Adultos foi fundamental para a minha estabilidade emocional e para a minha situação familiar.

Agora já estava colocado na minha área de residência, já estava em “casa”, já não precisava de andar deslocado de Escola em Escola, podia retomar tranquilamente a minha vida social, os amigos, a prática desportiva, fazer outras coisas e dar uma maior assistência à família, num tempo em que estava fortemente *ensanduichado* entre assistir os pais idosos que precisavam de apoio, uma esposa com sérios problemas de saúde e dois filhos que exigiam muita atenção. Agora, podia desempenhar melhor o meu papel de filho, marido e pai.

Em termos profissionais esta transição biográfica para a rede pública de educação de adultos constituiu um desafio que se veio a revelar riquíssimo por me ter permitido viver momentos de extensão variável e de naturezas bem diferentes, situações muito diversificadas, processos que não se repetiram e experiências que só se viveram uma vez. Talvez sejam as experiências, sobretudo as boas que proporcionaram “boas” aprendizagens e momentos de satisfação e que terão conferido maior sentido à minha vida. Adorei esta passagem pela Educação de Adultos, fiquei marcado, mas a vida é feita de mudanças.

No ano de 1990, concorri para Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. Precisava de mudar, de ensaiar novos desafios. A Educação de Adultos, perdera a sua magia. Foram implementadas medidas políticas que, em lugar de

trazerem novos desafios a este subsistema educativo, conduziram a um processo de descaracterização e desinvestimento neste campo, com fortes repercussões no trabalho que se desenvolvia na Coordenação Distrital. Era o capitalismo, a globalização, a política europeia a determinar novas orientações educativas para a Educação de Adultos. Foi, precisamente no Ano Internacional de Alfabetização (1990), nas comemorações, a nível nacional, do Dia Internacional da Alfabetização realizado a 7 de Setembro em Évora, que tive o meu último ato na rede pública de educação de adultos.

No ano letivo de 1990/91 fui requisitado pela Universidade do Algarve, para trabalhar na Escola Superior de Educação como supervisor das Práticas Pedagógicas dos Cursos de Formação de Professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. Outra aventura. Supervisão? Já ensaiara uma experiência nada parecida quando fizera o acompanhamento dos cursos de alfabetização no nordeste algarvio. Agora seria tudo muito diferente. Estava numa escola superior de educação, enquadrado numa equipa pedagógica apostada em facilitar aos alunos futuros professores o contacto com a realidade educativa do 1º ciclo, através da disciplina da prática pedagógica. Por outro lado, o desempenho desta nova função também foi a oportunidade de “voltar” ao ensino primário, ao contacto ainda que indireto com o processo ensino/aprendizagem e com a comunidade escolar. Foi um “matar” de saudades que me deixaram excelentes memórias, voltar a interagir com colegas que no papel de professores cooperantes me ensinaram bastante.

Durante estes dez anos, entrei em dezenas de salas de aulas, tive oportunidade de conhecer um número muito elevado de professoras e de admirar (Freire, 1996) os seus métodos de trabalho. Para além deste trabalho de orientador das Práticas tive também a oportunidade de lecionar algumas unidades curriculares nos Cursos de Complementos de Formação de Professores do Ensino Básico, em Faro, Portimão e Vila Real de Stº António. Esta experiência com professores do 1º ciclo do ensino básico foi mais um importante contributo para melhor compreender as dinâmicas educativas que marcam a relação pedagógica do professor primário com o seu grupo-turma. Paulo Freire no seu célebre livro da Pedagogia do Oprimido tem uma frase, não menos célebre, “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam em comunhão” que se adequava perfeitamente ao trabalho que eu procurava desenvolver. No caso da supervisão, a observação das aulas era o ponto de partida para refletirmos, para partilhar ideias e conhecimentos, o que se tornava num

processo de autoformação, quer para os alunos futuros professores, quer para mim. Da interação entre professor cooperante, alunos, alunos futuros professores e eu, gerava-se a apropriação de saberes. Este processo era enriquecido quando os professores cooperantes eram profissionais mais experientes, mais inovadores e com maior conhecimento sobre o trabalho no 1º ciclo. É na sala de aula, no contacto com a complexidade da relação educativa que se aprende verdadeiramente. Acho que aprendi muito sobre 1º ciclo, nesta experiência profissional.

Para completar esta aprendizagem, ser docente nos Cursos de Complementos de Formação foi outra experiência incrível. Aí tive oportunidade de ser mediador dos saberes específicos de professores, muitos deles, com dezenas de anos de experiência docente no 1º ciclo do ensino básico. Senti que foi um privilégio assumir a docência em aulas participadas por grupos tão heterogêneos de professores, com idades, saberes, crenças, ideias, culturas, conhecimentos tão diversificados. O meu papel era proporcionar atividades que levassem aquelas professoras a falar sobre a sua experiência, sobre os seus conhecimentos. Dessa forma elas tomavam consciência do que sabiam sobre o 1º ciclo e isso gerava maior motivação para participarem nas aulas. Todos aprendíamos com todos, e eu era quem aprendia mais.

Estas oportunidades de aprendizagem fizeram-me refletir sobre o 1º ciclo do ensino básico, construir outros saberes, encontrar maior sentido na formação para melhor desempenhar a profissão professor, no contexto da formação inicial e contínua de professores. Essa oportunidade de construir mais Formação traduziu-se na atualização científico-pedagógica que teria o seu zénite no CESE (Curso de Estudos Superiores Especializados) e, a seguir, o Mestrado em Supervisão cuja temática foi, exatamente, a Prática Pedagógica III, realizada pelos alunos futuros professores no contexto do 1º ciclo do Ensino Básico. Este investimento foi importante para adquirir maior segurança e maior preparação teórica e científica. Acho que fiquei a saber muito mais sobre a complexidade do 1º ciclo do ensino básico.

Durante cerca de dez anos trabalhei na formação de professores do ensino básico. Contudo, as equipas mudam, os contextos alteram-se, algumas tarefas entram na rotina e, apesar de me sentir melhor preparado cientificamente e de encarar a complexidade das diversas situações decorrentes da prática Pedagógica, com maior normalidade e segurança, senti que já não me sentia tão desafiado para esta função. Neste período da minha vida, com cerca de 45 anos de idade, vivia para a Escola,

estava requisitado, tinha contrato de dedicação exclusiva, já terminara a minha relação direta com o desporto. A minha vida profissional estava demasiado tranquila e eu precisava sentir-me mais motivado, mais empenhado, mais envolvido profissionalmente. Precisava mudar, fazer coisas novas, aprender mais.

No ano de 1999 fui convidado para lecionar no Curso de Educação e Intervenção Comunitária. Não hesitei! Esta nova experiência absorveu-me por completo, perante tantos conhecimentos novos que teria de construir. Tive que responder a um novo impulso formativo, tornar-me um professor mais atualizado em termos científicos, dado que estava numa área do social e comunitário, da qual só tinha referências práticas advindas do tempo da rede pública de educação e adultos. Havia que articular a prática com a teoria. A docência no Curso de Educação e Intervenção Comunitária representou um grande desafio para mim, em vários aspetos. Era um pouco como voltar aos tempos da Educação de Adultos, mas num outro contexto. Este Curso tivera como um dos seus principais proponentes Alberto Melo e, nas suas linhas programáticas, estava direcionado para a formação de educadores comunitários, capazes de desenvolver projetos de intervenção junto de pessoas, grupos, comunidades em situação de exclusão social, cultural, económica. Este curso tinha tudo a ver comigo, e seria uma forma de contribuir para a educação de pessoas adultas, para a ação comunitária ao nível da educação não formal, através de um outro contexto formativo.

Nesta transição biográfica iria servir-me dos conhecimentos construídos na rede pública de educação e adultos. Não iria partir do zero. Aliás, acho que nunca partimos do zero em situação nenhuma porque seja qual for a experiência que iniciemos, partimos sempre de algum conhecimento que construímos ao longo da nossa biografia. Vivi intensamente este tempo, como docente neste curso, particularmente, no acompanhamento e orientação das Práticas, em que os nossos alunos desenhavam e executavam, durante um ano letivo, projetos de intervenção educativa em contextos diversificados, tendo por destinatários grupos minoritários, grupos em risco de exclusão, bairros sociais, instituições de solidariedade social, pessoas e grupos com necessidades de formação/informação.

Como docente, como diretor de curso, como coordenador das Práticas, empreendemos (docentes e alunos), uma verdadeira cavalgada na afirmação do curso, junto de entidades empregadoras e de alguns setores da comunidade algarvia. Conseguimos! À custa de muito trabalho e dedicação, foi uma batalha em que julgo

termos saído vencedores. Vivemos momentos, que guardo com muito carinho. Em determinados momentos senti-me realizado profissionalmente e orgulhoso do nosso trabalho no curso de Educação e Intervenção Comunitária, o único no país com esta designação.

Como não há bem que sempre dure, conforme o adágio popular, o processo de Bolonha determinou mudanças significativas na licenciatura de Educação em Intervenção Comunitária. A questão não estava na nova designação de curso de Educação Social, nem sequer no novo plano de estudos, a consequência mais notória terá sido a redução para três anos da licenciatura, a alteração do conceito de educador comunitário e as mudanças que se operaram a nível do mercado laboral. O emprego reduziu significativamente, os novos diplomados em educação social encontram muitas dificuldades de colocação e esse sentimento de preocupação/frustração é sentido logo durante a licenciatura. Isso influenciava as expectativas dos estudantes e a forma como lidavam com a “vida” do curso. Por outro lado, a situação socioeconómica das famílias dos nossos alunos faz com que um número significativo seja estudante-trabalhador ou tenha algum tipo de ocupação profissional o que acaba por ter consequências ao nível da sociabilidade com os colegas e com o envolvimento nas atividades do Curso.

Tudo isso provocou em mim desencanto. Habitado ao frenesim do curso de educação comunitária, senti a mudança, perdi “gás”. Daí a motivação para responder a um desafio continuamente adiado, o meu doutoramento. Aqui estou, professor primário, como gosto de me recordar, 60 anos de idade, professor requisitado há vinte e quatro ao ensino básico, escrevendo o meu relato autobiográfico.

5.2. Regresso às origens

Para este relato ficar um pouco mais completo sinto necessidade de fazer um movimento para trás, até às minhas origens, aos pontos de partida do meu trajeto de vida. Para se compreender a minha biografia, esses pontos de partida revelar-se-ão insuficientes, porque, na história de vida, há sempre duas dimensões: uma objetiva relacionada com as experiências vividas, com as situações da prática social; e uma dimensão subjetiva, relacionada com a forma como me vejo a mim próprio e a tudo aquilo que me rodeia, que eu vejo e sinto, o que não vejo e sinto, o que vejo e não sinto, o que não vejo e não sinto. No entanto, ainda que os pontos de partida possam

ser insuficientes, se eu conseguir dar unidade e sentido ao texto, se conseguir falar de mim, auto interpretar-me e expor o sentido da minha vida, talvez o leitor consiga compreender quem sou, o que sou e de onde vim. Aquilo que hoje sou reflete muito o que vivi e como vivi. Esta é a oportunidade de "espreitar" mais uma vez a janela da minha vida. De vez em quando gosto de recordar de onde vim, do orgulho que sinto pela educação, que me foi transmitida e pelas dificuldades que passei nesta trajetória de vida.

Nasci em 5 de Junho de 1954, numa família constituída por pai, mãe e dois irmãos, um com mais dez anos que eu e outro com mais catorze anos. Nasci junto ao largo de S. Francisco, bem pertinho da ria formosa, onde comecei a ler o mundo, não num quintal amplo, como Paulo Freire, mas num espaço, que até era bem pequenininho por sinal. Eu nasci e vivi a infância e adolescência, até casar, numa rua um pouco triste, muito enlameada de inverno, poeirenta de verão, com casas já antigas como a minha, onde quase não havia crianças para brincar. Vivi numa rua que desembocava no largo de S. Francisco e que só tinha verdadeira animação uma semana por ano, por altura da feira de Stª Iria. As recordações de infância são pouco animadoras. Foi uma infância da qual não guardo boas recordações. Uma infância assim, não aconteceu por acaso, poderia enunciar um rol de razões, onde teria de referir o ambiente socioeconómico e sociocultural em que vivia, o estilo de vida, a identidade e cultura da minha família.

Fui o terceiro filho, nascido quinze anos após o casamento dos meus pais. O contacto com o meu irmão mais velho foi quase nulo. O meu pai era homem do mar, nascera nos moinhos do Grelha, em Faro, no ano de 1907. O meu avô havia sido homem com alguns haveres e tinha-lhe proporcionado o curso da Escola Comercial. Concluído o curso, o meu pai optou pela "vida do mar". Era um homem que gostava muito de ler, mas que não falava muito comigo, só o essencial. A minha mãe fizera a 4ª classe na Fuzeta, sua terra natal, era uma mulher centrada nos afazeres domésticos. Teve muito pouca influência na minha educação. Fazia as refeições, lavava e engomava a nossa roupa. Também costurava a roupa que eu usava, exceto quando fiz a primeira comunhão. Aí tive direito a alfaiate.

A minha primeira comunhão foi um dos momentos mais trágicos da minha vida. Tinha seis anos e acreditava em tudo, ou quase tudo, o que me diziam. No domingo, dia de comunhão, ao comungar, pela primeira vez na minha vida (e última, porque nunca mais o fiz), com receio de tocar com os dentes na hóstia, o "corpo de

Cristo”, como me havia alertado, várias vezes, a catequista, engoli a hóstia, que ficou presa, por aí, entre a faringe e o esófago e no cortejo de crianças, quase ia sufocando. Ali no silêncio sepulcral da majestosa Igreja da Sé, repleta de gente, sentindo que ia morrer ali “engasgado”, tossindo fortemente, numa luta contra a falta de ar, perante meia cidade de Faro a olhar para mim incrédula, a catequista tentava salvar-me, esmurrando-me as costas. Passei por uma vergonha medonha. Quando cheguei a casa ouvi as únicas palavras duras que a minha mãe me proferiu em toda a sua vida, “Não estavas em estado de graça, quais foram os pecados que cometeste? Mereces ser castigado”. Foi a única vez que me bateu, em toda sua vida. Este acontecimento marcou-me, para sempre.

Uma outra situação que me traumatizava era a obrigação que tinha de usar roupas americanas. Eu não gostava de andar vestido de maneira diferente das outras crianças. A roupa que eu usei até aos catorze anos, a que não era “feita” pela minha mãe, vinha dos Estados Unidos, uma tia, irmã da minha mãe, que enviava, regularmente, roupa usada que eu detestava. Recordo que por volta dos doze anos comecei a sentir raiva da minha tia, de cada vez que eu ia aos correios levantar a encomenda, roupa usada que vinha numa grande embalagem de cartão. Para aquela tia rica da América, nós éramos muito pobrezinhos e aquilo era uma grande ajuda. “Nem tanto ao mar nem tanto à terra”. Por volta dos treze anos arranjei coragem e depois de levantar a encomenda na estação dos Correios, joguei o embrulho no lixo. Cheguei a casa e disse que a encomenda se tinha extraviado. Seis meses depois, voltava à estação dos Correios, para levantar nova encomenda. Que havia de fazer, até quando teria de usar roupa vinda da América?

Nunca gostei daquela tia. Mas tive a minha vingança. Um ano, essa tia veio a Portugal e veio visitar-nos. O meu pai, para ser agradável apanhou uma iró bem grande que deu à minha mãe para a cozinhar para o almoço. Era dia de festa! Naquele tempo, iró grelhada, mais que um prato tradicional muito apreciado, era um manjar de gente rica. A ideia era surpreender pela positiva. Quando a iró grelhada veio para a mesa a minha tia americana teve um ataque de pânico. A iró em forma de uma cobra, de barriga esventrada, bem “grelhadinha”, temperada de azeite, alho e salsa. A mulher nunca tinha visto uma coisa daquelas, servirem “cobra” à refeição. Foi um desatino, a mulher aos gritos, que aquilo era uma falta de educação, que na América não se servima cobras a convidados. Nunca mais vi essa tia. Mas, graças à iró grelhada, nunca mais tive de vestir roupa americana. Também, logo a partir dos

catorze anos comecei a ganhar o meu próprio dinheiro e, então, comecei a comprar a minha roupa.

A minha mãe era filha de pescador da Fuzeta, que emigrou para a América conjuntamente com mais dois filhos. Na Fuzeta ficou a minha mãe e uma irmã. A minha mãe era uma pessoa calma, muito calma, calmissima. Excetuando, aquela vez em que eu não estava em graça para receber o “corpo de Cristo”, nunca mais me bateu e raramente se zangava. E, uma única vez na vida, intercedeu a meu favor, meteu-se entre o meu pai e eu, enquanto eu apanhava uma valente sova. Talvez que a minha mãe pensasse que o meu pai estava a exagerar. Provavelmente, o meu pai não estava a exagerar. Eu acho que mereci aquela sova.

O meu pai era muito diferente da minha mãe, era um homem muito emocional, muito ativo e, por vezes, demasiado reativo, que tinha estudado, vivia uma vida humilde, porque foi essa a sua opção, O meu avô era um homem com bens, tinha prédios urbanos, viveiros de amêijoas, uma tapada (viveiro de piscicultura). O meu pai não quis prédios, quis o viveiro e a tapada. Tinha um irmão mais novo que era a estrela da família, com muito jeito para o desenho. Foi estudar para Lisboa e concluiu o Curso de Belas Artes. Era a década de 30, anos difíceis no tempo do Estado Novo, um Portugal pobre, com cerca de 50% vivendo da agricultura e uma taxa de analfabetismo a rondar os 70%. Foi neste país, com um reduzido número de alunos a frequentar a universidade que o meu tio e padrinho de batizo se fez professor de desenho e pintor. O outro tio também fez o curso da Escola Comercial em Faro, mas tornou-se contabilista.

O meu pai começou por trabalhar no escritório de uma empresa de judeus que havia em Faro, mas, cansou-se depressa e preferiu não ter patrões. Optou pela vida do mar. Quando vinha do mar, as suas distrações era ler, dar grandes passeios a pé e criar coelhos e pombos. As minhas melhores recordações de criança são os passeios que dávamos juntos. O meu pai e o meu irmão, o do meio, tiveram um papel importante na minha educação, mas, normalmente, não me davam muita atenção. À mesa nunca participava nas conversas. Nunca era tido nem achado para nada.

Desde criança o meu pai obrigava-me a ir ao mar com ele. Tinha viveiros de amêijoa e uma “tapada” (viveiro de piscicultura). Estes “haveres” poderiam dar a ideia que se estava em presença de um empresário marítimo, puro engano, não o era. Eu, até dizia que o meu pai era empresário, quando fui para o Liceu e me perguntavam a profissão do pai. Entre engenheiros, professores, médicos, advogados,

empresários, eu tinha vergonha de dizer que o meu pai era mariscador, ou pescador, ou qualquer profissão dessas, porque essas profissões não figuravam o rol daqueles “meninos bem”. Mas já lá vamos!

Na minha casa nunca faltou comida, muito peixe, marisco, mas outros géneros alimentícios, não! Não havia fartura. O meu pai pagou-me os estudos até concluir o liceu, mas nunca me deu um tostão que fosse, não era seu hábito dar dinheiro aos filhos. Quando eu era pré adolescente e precisava de dinheiro para o bilhete de cinema ou juntava, roubando à minha mãe, escondendo moedinhas debaixo do “naperon” que depois ia acumulando, até perfazer o custo do bilhete, ou ia à maré sem o meu pai saber, apanhar umas amêijoas que vendia a um comprador que ficava junto à doca.

Foi nesta família que aprendi a sentir, a conhecer o mundo, a ser pessoa. Também acho que foi nesta família que tive uma educação um pouco estranha, para não dizer incaracterística. Enquanto criança, quase não tinha amigos, não havia espaço para consolidar amizades. A minha única e preferida brincadeira era jogar à bola. Morava em S. Francisco, uma zona que não sendo longe do centro, era quase uma zona periférica em termos sociais. A maioria dos moradores era classe média baixa, gente com profissões variadas, em que predominava a gente do mar. Fui para escola primária aos seis anos. Era uma criança com saberes peculiares, cuja origem estava na minha relação com a ria formosa, a apanha da amêijoa, o contacto com gente do mar. Tive uma educação austera. Cedo ganhei o gosto pela leitura, já que não tinha qualquer outro recurso lúdico para além de jogar à bola. Sempre que conseguia, escapava-me para o largo de S. Francisco. Aí havia sempre “moços” para jogar à bola.

Frequentei a Escola Primária da Sé. Nesta escola, no turno da manhã, andavam crianças só do género masculino, de S. Francisco, do Largo da Sé, do Bom João, da Ribeira, tudo bairros com características mais ou menos similares em termos de condição social, económica e cultural. De S. Francisco e da Sé a maioria era filha de gente do mar. Na escola primária não tive problemas, era um dos bons alunos da sala. Passei todos os anos. Acho que nunca me preocupei com isso, acho que nunca pensei o que queria ser quando fosse grande. Acho que nunca pensei se queria ou não seguir as pisadas do meu pai. Certeza tinha de que não gostava nada que o meu pai me obrigasse a levantar de madrugada, quando não havia escola, para ir com ele ao mar. De S. Francisco, das crianças e jovens com quem joguei à bola, durante

tantos anos, fui um dos que “cheguei mais longe” como se dizia antigamente. Como se isso existisse, ainda hoje não sei bem o que é isso de “chegar mais longe”. Claro! Estou a falar em termos de progressão nos estudos. Acho que, depois de viver a infância que eu vivi, do meio onde cresci, no tempo em que esse desenvolvimento ocorreu, talvez que nem o melhor futurólogo conseguiria prever que um dia eu chegaria a ser professor e muito menos, algum dia, teria autoestima suficiente para estar a escrever um relato autobiográfico, no âmbito de uma tese de doutoramento.

A minha vida não teve grandes alterações entre os seis e os dez anos. Era quase sempre igual. No período escolar frequentava as aulas de manhã e jogava à bola, de tarde, em S. Francisco, quando o meu pai me deixava sair de casa. Nunca fui à casa de um amigo, nem nunca nenhum amigo me veio visitar a minha casa. Provavelmente, porque nunca tive amigos, só parceiros de carteira e companheiros para jogar à bola. Nos fins-de-semana e férias ia, quase sempre, com o meu pai ao mar. Não me dava descanso. Felizmente não estava sozinho. Aprendera com o meu pai o gosto pela leitura. Assim, levava quase sempre um livro para o mar. Enquanto esperava pela maré, tendo por companhia o meu pai e a imensidão da ria, ali ficava eu, no saveiro, esperando pela baixa-mar. Nessa espera, desesperante, quase sempre havia uma banda desenhada, um livro de aventuras ou um romance. Houve livros que cheguei a ler várias vezes. Alias, eu acho que há livros que se devem ler mais que uma vez, quando repetimos a leitura, encontramos sempre alguma coisa de novo. Tantas vezes terei lido os livros de Alexandre Dumas enquanto esperava que a maré “vazasse” (baixa-mar). O Conde Monte Cristo não deve ter conta, era o meu preferido. Mas também fiz do saveiro o local preferido para ler e reler os romances de Alexandre Dumas, Os Três Mosqueteiros, Vinte Anos Depois, O Visconde de Bragelone que incluía o Homem com a Máscara de Ferro. Aí o livro era uma boa companhia. Um outro livro que me marcou foi o romance de Daniel Defoe, Robinson Crusoe. Tantas vezes me terei imaginado no papel do Robinson, que a partir de uma desgraça, um naufrágio, ao ficar só numa ilha resolve as situações mais difíceis, para conseguir dar sentido à sua vida.

O meu pai foi o melhor amigo que tive na vida, bom camarada e bom educador, não me fazia muita companhia, pois não era homem de muitas falas. Era “homem do mar”, homem livre, de relação e de paixão pela Ria Formosa. Era uma pessoa muito reservada, pouco dado a grandes intimidades com os filhos, sentimental, bem-educado, nunca lhe ouvi um palavrão saído da sua boca. Era um

homem muito respeitado entre os homens do mar. Eu sei o quanto gostava de mim, não precisava de o dizer. Era um pai brilhante! Nas muitas jornadas em que o acompanhei, quando ia com ele à maré, fosse verão ou inverno, fizesse sol ou trovesse, não dialogávamos muito, mas existia uma espécie de código, entre nós, mesmo sem falar, nós comunicávamos. Quando íamos mariscar ou quando íamos ao viveiro, o meu pai nunca esperava pela baixa-mar. Com meia maré, lá ia mariscar quase em cima do ilhote, o que me fazia muita confusão na altura. Mas eu tinha um livro e nunca me sentia sozinho. Na altura, eu acho que lia para passar o tempo, para sonhar e também para esquecer. Eu ali, à espera da baixa-mar, lia para não pensar que podia estar, naquela altura, fazendo o que mais gostava, jogar à bola em S. Francisco ou andando de bicicleta, na “chocolateira” antiga que tinha sido do meu pai.

5.3. Os tempos do Liceu, repressão, angústia, sufoco? Ou tudo junto?

Tinha dez anos quando ingressei no 1º ano do Liceu Nacional de Faro. Os meus irmãos haviam tentado estudar na Escola Comercial e Industrial de Faro e não tiveram sucesso. Cedo desistiram, o meu irmão, o do meio, deixou os estudos e empregou-se. O outro, o irmão mais velho, alistou-se como voluntário na Força Aérea e raramente o via. Fiz exame de admissão ao Liceu e à Escola Comercial e Industrial. Fiquei aprovado em ambos os exames e o meu pai “quis” que eu fosse para o Liceu. Aqui tive vida bem mais difícil. Estávamos nos anos 60. Naquele tempo quem, normalmente, ia para o liceu eram os filhos de “famílias de bem”. As crianças como *eu*, normalmente ia para a Escola Tomás Cabreira. A transição foi complicada. Na Escola Primária da Sé, a maioria dos alunos era como eu, falávamos mais ou menos o mesmo *código linguístico* e não parecíamos tão “diferentes”.

No Liceu era tudo diferente, a maioria daqueles alunos eram mesmo diferentes. O impacto da entrada, a mudança da escola primária da Sé para o Liceu Nacional de Faro, foi como se tivesse aterrado num outro “planeta”. Era tudo tão diferente. Tive muita dificuldade em me adaptar ao Liceu. Também, tive azar logo no primeiro dia. Na apresentação da disciplina de Francês fiquei logo marcado. A professora, uma Senhora Doutora (Sô Dotora), como era usual ser chamada, esposa de um médico, com residência na avenida do liceu, como gostava de acentuar, senhora na casa dos cinquenta anos, chamou-me ao quadro. Foi estranho aquela

primeira experiência, logo na primeira aula que tive. Nunca estivera frente a um quadro tão grande, em cima de um estrado, o que me deixara muito desconfortável. A professora começou por pedir que conjugasse um verbo no particípio presente, depois no particípio passado, depois no gerúndio, e às tantas, eu já estava tão desorientado que não sabia se estava a conjugar num tempo ou noutro. Começou a tratar-me por *gerúndio* frente à turma. Riso geral. Os meus colegas de turma acharam piada. Uma turma que eu desconhecia por completo, onde não estava integrado e onde me senti completamente ridicularizado. Não estava habituado. Logo aqui comecei a detestar a professora e a maioria dos meus colegas de turma. Em relação à professora foi o início de um sentimento de “raiva”, porque percebi que estava marcado.

Aquela professora (Sô Dotora) nunca iria parar de me gozar. Na Escola da Sé, tinha sido sempre respeitado e todos me conheciam por Joca. Toda a gente sempre me tratara bem, professoras, contínuas, alunos. Nunca, ninguém me envergonhara daquela maneira, em público. Foi complicado a relação com aquela professora que, durante aquele 1º ano do Liceu, ainda me atribui outros pseudónimos que não eram para me valorizar. Um dia cheguei à aula de Francês, que começava às 12,30 h, com uma aparência que não era muito normal em mim. Ou seja, cheguei ainda penteado. Tinha vindo de uma consulta ao oftalmologista. Na maioria das vezes, chegava suado porque morava em S. Francisco e subia a avenida do liceu a correr, para não chegar tarde à aula, senão apanhava falta. Quando tocava, a porta fechava, quem estava, estava, quem não estava, já não entrava. Eu demorava cerca de meia hora de casa ao liceu, em passo acelerado. Mal entrei na sala a professora com grande admiração exclamou, Hoje o Cenoura faz anos! Gozo geral, não gostei. Será que alguém gosta de ser amesquinhado? Cenoura? Eu não tinha culpa de ter o cabelo amarelado e a cara cheia de sardas. Eu passava mais tempo no mar que em terra. Que culpa tinha eu do sol me fazer parecer uma cenoura? Ainda recordo a raiva, a sensação de impotência em que uma criança que é aluno do Liceu, não sabe o que fazer ou o que pensar e como reagir à provocação. Aprendi, da maneira errada, que um professor nunca deveria expor um aluno daquela maneira, frente à turma, pois, esta exposição causa humilhação e pode traumatizar uma criança. Eu tinha apenas 10 anos.

Mas aprendi. Estou quase certo que ao longo da minha vida de professor, mais de trinta e cinco anos nesta profissão, nunca humilhei ninguém, nem criança, nem jovem nem adulto. Naquele tempo, o respeito pela dignidade de “alguns “

alunos não fazia parte da ética docente de alguns professores. Vivíamos em período ditatorial e a democracia ainda demoraria alguns anos a acontecer no nosso país. Era uma criança inibida e envergonhada. Parece que não tinha conversa para os meus colegas de turma, não tinha nada que me identificasse com eles. A única forma que encontrei, ainda que de forma inconsciente, para me impor, foi através do futebol. Porque diziam que tinha algum jeito, era sempre dos primeiros a ser escolhido para as equipas. Isso era bom. Era a única coisa que me confortava naquele Liceu, onde nunca fiz grandes amizades, até aos catorze anos.

O 3º ano foi o mais penoso da minha vida académica. Das cinco disciplinas do 2º ano, passámos para nove. Já não tinha professores que me chamassem nomes, mas continuava a não gostar do Liceu. Numa aula de Ciências Físico Química, lecionada pelo vice-reitor de então, fui expulso da aula só porque olhei para o meu parceiro de carteira e o professor pensava que eu estava a conversar, enquanto ele expunha a “matéria”. Esse mesmo professor, numa outra aula pôs-me na rua só porque levava as mangas da camisa arregaçada. Tinha 13 anos. Usava uma camisa vinda dos Estados Unidos. Começava a ser moda arregaçar as mangas, dava estilo. “Vai lavar a loiça para rua” foram as suas palavras. Esse terceiro ano foi traumatizante. Esse vice-reitor, meu professor de C.F. Química, deu-me ordem de suspensão por um dia, só porque andei à bulha com outro colega, que me havia chamado nomes. Coisa normal entre crianças. Aquele professor não gostava mesmo de mim. Foi um 3º ano muito atribulado. Num teste de “História” ia na segunda folha do teste, até sabia a matéria, pois havia estudado, e a primeira folha desapareceu-me da carteira. Queixei-me à professora. Não acreditou em mim. Fui acusado de tentar enganar a professora. E ainda fui motivo de chacota. Seguramente que só uma outra pessoa saberia que eu estava falar verdade, aquele colega que me tirara a folha de exercício. Fiquei com uma raiva tao grande à professora que nunca mais a consegui olhar de frente. Começava a ficar farto do Liceu.

Nesse ano de 1967 aconteceu um episódio terrível com um aluno da turma. Era uma criança muito efeminada, muito menino da mamã, que não se dava com os outros colegas, ou antes, os colegas é que não se davam com ele. Um dia em que não tivemos uma aula, alguns de nós fomos para o campo dos marinhheiros (onde hoje estão as bombas da gasolina da Repsol, ao pé do antigo Liceu de Faro) jogar futebol. Havia um grupinho de alunos, filhos de “gente bem”, que não andava na nossa turma, um grupinho que era o terror do liceu. Durante esse intervalo de tempo,

soubemos depois, apanharam esse aluno, levaram-no para a mata do liceu, amarraram-no a uma árvore e violaram-no. Só se soube deste triste e horrível episódio no dia seguinte. Foi o último dia que vi este colega, chorando, com a mãe pela mão, dirigindo-se ao gabinete do reitor. Nunca se soube mais nada sobre este assunto, que acabou por ser abafado e os autores do crime ficaram impunes, como era normal na altura, quando se tratava de “meninos, filhos de gente de bem”. Durante alguns dias, sentiu-se aquele clima estranho, aterrador, em que o medo pairava no ar. Durante algum tempo ninguém se atrevia a ir brincar para a mata do Liceu.

Foram muitos acontecimentos juntos. Estava farto daquele Liceu, dos momentos de desespero que passara, do “medo” de alguns professores, da dor de barriga que me atacava todos os domingos ao fim da tarde, quando pensava que teria começar mais uma semana de aulas. Estava farto do complexo de inferioridade que me acompanhava desde que entrara no Liceu, estava farto das dificuldades que tinha para acompanhar as matérias, estava farto das aulas de físico-química. Detestava a professora, aliás, uma das principais responsáveis pela minha desmotivação, quando no primeiro período me deu a nota de sete valores. Estava “marcado”. Estava farto do desconforto que sentia quando perguntavam a profissão do meu pai, Estava farto de ver jogar bilhar, matraquilhos, ping pong (ténis de mesa). Não podia jogar porque nunca tinha dinheiro para esses luxos.

Sem o meu pai saber, no segundo período, comecei a faltar às aulas. No final do período estava reprovado por faltas. Disse ao meu pai “Chumbei o ano”. Não me bateu, ainda hoje estou admirado porque escapei de uma valente sova. Só me disse: “És outro preguiçoso como os teus irmãos, também não dás nada para os estudos e eu, que ainda tive esperança em ti!”. Se eu era como os meus irmãos não sei, porque o meu irmão mais velho tinha mais catorze anos do que eu. Só o via algumas vezes, durante o ano. Não o “conhecia”, pois saíra de casa já há muito tempo, como voluntário para a Força Aérea. O outro irmão tinha mais dez anos do que eu e quando reprovei estava no Exército, mas desejando acabar o serviço militar para emigrar para os Estados Unidos. Se eu era “pouco esperto para os estudos”, como os meus irmãos, nada podia dizer. Realmente eu não estudava quase nada, mas também não entendia lá muito bem certas coisas que os professores diziam. Eu não andava em explicações, como alguns dos meus colegas.

Agora preguiçoso não seria, pois se sempre que ia ao mar com o meu pai,

limpava o viveiro, mariscava, ia à pesca, carregava sacos de berbigão para o barco, para depois deitarmos na tapada como alimento das douradas. Era preguiçoso? Muitas vezes, enquanto os meus colegas de liceu estariam deitadinhos na sua cama, com lençóis a cheirar a rosmaninho, já eu andava metido na água, quando não era no lodo, às vezes, antes do sol nascer e só acabava com duas ou três horas de enchente. Tinha treze anos e o meu pai dizia que eu trabalhava como um homem e que o ajudava bastante. Ele gostava que eu fosse com ele, ajudá-lo. Então seria, mesmo, preguiçoso?

A verdade é que, neste tempo, preferia ir ao mar, apanhar marisco e ir à pesca do que andar no liceu, ouvir aqueles professores. Muitas vezes não entendia as lições, tinha vergonha de perguntar, porque me parecia que só eu é que não entendia. Códigos diferentes, cultura diferente, mas se eu tinha de “adotar” a cultura dos professores, também os professores deveriam respeitar a minha, não? Eu já tinha uma história de vida que era ignorada pelos professores, ignorada e desprezada, o que seria “meio” caminho para o meu insucesso escolar. Depois, havia colegas, tão diferentes de mim, esses respondiam a quase tudo, sabiam muito mais que eu, sentavam-se nas carteiras da frente e eram os preferidos dos professores, que os chamavam pelo nome próprio. Recordo que no liceu, pelo menos até ao 5º ano, nunca, nenhum professor me chamou pelo nome, era o “nove”, depois fui o “treze”, no 3º ano “vinte e um”, no 4º ano fui o número “cinco” e no 5º ano, fui o número “quinze”. Exceção feita à professora de francês que, no 1º ano, me chamava gerúndio e “cenoura”. Ela gostava, mesmo, era de me chamar cenoura, por causa do meu aspeto. Preferia que me chamasse número “nove”.

Contudo, no ano seguinte voltei ao liceu, o meu pai obrigou-me a que prosseguisse os estudos. Dava-me mais uma oportunidade de “ser alguém na vida”(?). Quando voltei para repetir o terceiro ano do liceu, estávamos no ano de 1968. Feliz coincidência, porque não acredito que o meu pai se tivesse inspirado nalgum dos famosos lemas revolucionários próprios da altura, mais concretamente, o Maio de 1968, “Seja realista, peça o impossível”. O certo é que o meu pai parece ter acreditado que eu ainda poderia ter mais uma oportunidade de continuar os estudos, parece ter acreditado que o que parecia pouco provável ainda se poderia tornar possível, ter um filho a estudar no Liceu Nacional de Faro.

Fiz o 4ºano do Liceu com alguma dificuldade, mas passei. Na altura não percebi bem porque acreditou que eu ainda deveria continuar a estudar e prescindia

de uma camarada tempo inteiro. Era jovem, mas dava muito jeito ao meu pai ter uma companhia, um ajudante, um trabalhador gratuito para as tarefas do mar. Digo um trabalhador gratuito, porque nunca na minha vida de criança ou adolescente o meu pai me deu um tostão, como retribuição do meu trabalho. Nem como retribuição nem como coisa nenhuma, o meu pai nunca me deu dinheiro. Quando queria dinheiro para ir ao cinema ou para outros pequenos gastos, ia, por conta própria, para os “parchais”, junto ao cais Neves Pires apanhar amêijoas, que depois ia vender a um armazém, junto à doca. O meu pai nunca soube, felizmente. Se eu podia trabalhar para o meu pai, era uma ajuda bem importante na altura, para a economia doméstica da minha casa, por que razão queria o meu pai que eu voltasse ao liceu? “Para teres um futuro melhor”, disse-me ele, para não precisares de andar ao mar. Portanto, o liceu tinha que ver com o meu futuro, o liceu seria a minha “sala de espera” de futuro adulto. Uma espera que foi atenuada por outros trilhos de vida, onde a prática desportiva e os amigos que fiz no desporto, contribuíram para ser um pouco mais feliz e viver melhor aqueles tempos difíceis da pré-adolescência e adolescência.

5.4. E o desporto mudou a minha vida

Foi com quinze anos de idade que troquei o largo de S. Francisco pelo Estádio de S. Luís. Pela mão de um amigo, um grande amigo, já desaparecido, fui treinar ao Farense, escalão de Juvenis. Entre centena e meia de jovens, fui selecionado. Essa escolha fez toda a diferença na minha vida. Tudo mudou, para melhor na minha vida, a partir daí. Os treinos, os jogos pela equipa do S.C. Farense, um clube muito representativo da cidade e de grande afirmação a nível regional e nacional, naquele tempo. Novos amigos, uma mudança nos hábitos, deixei de ir para S. Francisco. Aos domingos como era dia de jogo já não era obrigado a ir ao mar com o meu pai. Nesta fase da minha adolescência, comecei, também, a representar a equipa do Liceu Nacional de Faro, na modalidade de andebol. Era a minha afirmação desportiva.

A prática desportiva salvara-me. O relacionamento interpessoal mudou, a autoconfiança cresceu, no entanto, a timidez e a inibição da exposição pública, continuava lá, não mudou muito. Mas consegui libertar-me e perdi o medo aos professores, deixei de ter vergonha do meu estatuto social, comecei a ter maior autoestima, a sentir-me muito mais “eu”. Também, comecei a sentir-me mais livre

porque foi por volta desta idade que tive o meu primeiro emprego. Talvez que a liberdade possa estar associada a alguma independência económica. Se, antes nunca tinha dinheiro, a partir de agora já ganhava algum dinheiro para mim. Tinha um *part-time*, numa oficina de automóveis e jogava nos juvenis do Farense. Ganhava prémios de jogo, era pouco, mas ajudava, chegava para os meus gastos. Foi o início da minha independência económica. O futebol e aquele emprego compensavam o que havia sofrido até chegar ao 5º ano do Liceu.

No 5º ano do Liceu já me sentia mais integrado, jogava futebol no Farense e andebol pela equipa do Liceu. Sempre o desporto a ajudar-me a remover algumas pedras que surgiam no caminho. Em 1970 fiz o 5º ano do Liceu, com menos dificuldade que no anterior, fui a exame e fiz dezoito exames escritos, porque os primeiros nove exames foram anulados. Foi um ano de triste memória para o Liceu Nacional de Faro, porque um grupo de jovens alunos, “meninos de bem” roubaram do gabinete do Reitor, na altura, Professor Joaquim Magalhães, os exames nacionais do 5º ano. O reitor era uma pessoa bondosa e aquele grupo entrava no seu gabinete, quase sem pedir licença. Nas vésperas dos exames, as provas foram passadas de mão em mão particularmente, nalguns Cafés de Faro (Café Paris e Brasileira, que já não existem, Café Gardy). Descoberta a fraude, os exames foram novamente repetidos. Para transitar de ano bastava obter a nota mínima de dez valores na parte escrita. Não houve exames orais. Foi neste clima académico que transitei para o 6º ano do Liceu, antigo 3º ciclo, orientado para quem quer continuar os estudos superiores

As férias do verão foram curtas. Ainda bem não estava refeito de tantos exames, já chegara a hora de decidir o meu futuro? Era tempo de matrículas, havia que decidir o meu rumo, O que queria ser no futuro? Economista? Arquiteto? Engenheiro? Não fazia a mínima ideia. Tinha acabado de fazer 16 anos, o meu irmão que se tornara um grande amigo e conselheiro, emigrara para os Estados Unidos nesse Verão. A quem iria pedir conselho? Não tinha ninguém que me orientasse. Perante uma encruzilhada de alíneas, escolhi a f) que dava acesso a cursos de Ciências. Foi um desastre. Aliás, foi um ano dececionante a todos os níveis. Não gostei de algumas disciplinas, não gostei de alguns professores, tive notas miseráveis no 1º período, que me levaram à desistência. Entretanto, na área onde me sentia melhor, o futebol, as coisas também não correram bem. Era capitão da equipa de Juvenis do Farense, tive uma lesão que me afastou da equipa. Acabei por deixar o futebol, nessa época. Tudo corria mal. Durante algum tempo andei desorientado, não

me apetecia fazer nada, vivia um dilema, E agora?

Mais uma vez, voltei a andar ao mar com o meu pai. Com 16 anos fazia o trabalho de um profissional. A minha relação com a ria formosa, com o trabalho, melhorou significativamente. Passei a sentir-me bem nesta função, na solidão da faina marinha, quebrada, de vez em quando, pela presença do meu pai. Foi nesta fase da minha vida que passei a ad-mirar o meu pai, a ponto de se ter tornado uma referência para mim e o meu melhor amigo de sempre. O meu pai não perdia tempo com lições de moral ou discursos, nunca foi do tipo paternalista. Era um homem sério, responsável, afetivo (à sua maneira), trabalhador, um exemplo de respeito. Durante aqueles meses cresci, cresci mentalmente, espiritualmente e fisicamente.

No ano seguinte voltei ao Liceu, matriculei-me na alínea g), não que pensasse nalgum futuro em especial, mas porque gostei mais das disciplinas desta alínea. Voltei ao futebol, ao Fareense. Crescera fisicamente, atingira o 1,85 m de altura. Imediatamente, eu ganhei lugar na equipa de juniores do Fareense, tendo sido nomeado capitão de equipa. Acabaria por perder a braçadeira de capitão de equipa, a meio do campeonato, devido a comportamento violento com um jogador de uma equipa adversária, o que me valeu quatro jogos de castigo. Fora isso, o ano correu muito bem. Em termos desportivos, fomos campeões do Algarve eu era o júnior escolhido para, às quintas-feiras, fazer o treino de conjunto com equipa sénior que estava na 1ª divisão. Era uma distinção que não estava ao alcance de qualquer júnior. Uma vez por semana eu equipava no balneário dos jogadores da 1ª equipa, alguns deles haviam sido meus ídolos, quando eram mais novo

No ano seguinte, 1972/73 quase que conclui o curso complementar dos liceus, deixei a disciplina de Inglês que viria a concluir no ano seguinte. Nesse ano em que frequentei o 7º ano do Liceu, ganhei um pouco mais de gosto pelo estudo, o que não acontecera nos anos anteriores. Reprovei a Inglês, talvez atraído pelo facto de ter pouca frequência a esta disciplina, que funcionava ao sábado às 8,30 h da manhã. Na véspera, raramente dormia o suficiente, pois trabalhava em *part time* numa Residencial, cujo horário, para além das horas diurnas, me obrigava a pernoitar às 6ªs feiras, para substituir o funcionário da noite. Foi uma experiência muito interessante e muito produtiva. Entretanto, terminado meu percurso no escalão júnior de futebol, passei a jogar basquetebol no Fareense. Esta vivência desportiva foi determinante, para ser convidado, no ano de 1973/74 para desempenhar as funções de professor eventual de Educação Física no Liceu Nacional de Faro.

5.5. E depois do adeus às carteiras do Liceu, foi tempo de viver Abril

Nunca tinha pensado nisso, ser professor de educação física. Foi um bom convite, o salário era atrativo, era o meu primeiro salário a valer, em “full time”. Com aquela idade (19 anos) ser professor de educação física era um prazer, era juntar a um emprego, paixão, alegria, desporto, divertimento, compromisso, responsabilidade, muita atividade física. Era uma junção só de coisas boas. Sentia-me muito feliz, tinha bons amigos, pais com saúde, tinha um emprego onde fazia aquilo que mais gostava e ainda por cima me pagava bem. Foi uma no espetáculo. Sentia-me muito bem na “pele” de professor de alunos com idades próximas da minha. A meio do ano, em 24 Abril, caiu o fascismo com a revolução dos cravos. Quando acabou o ano letivo, no Verão de 1974, surgiu a oportunidade de trabalhar na Caixa Geral de Depósitos em Faro. Na altura, como professor eventual no Liceu de Faro auferia um vencimento de 5.200 escudos, na Caixa tinha um vencimento de 9.000 escudos, quase o dobro, o que deu para fazer um pé-de-meia, e ainda ajudar em casa os meus pais

Vivia uma fase muito feliz da minha vida, que enriqueceu sobremaneira com as vivências do período pós revolução. A transição para a democracia em Portugal, mudou a minha vida, a vida de um país e de muita gente. A mim, o 25 de Abril foi determinante para definir a minha trajetória de vida. O período pós Abril foi uma ocasião histórica que criou em muito de nós o espírito de Abril, um fenómeno novo, marcante, de grande empenhamento e vontade de agir e manter este espírito como nosso. Para quem não viveu o 25 de Abril parece ser difícil explicar aquele sentimento.” Não procurem nos livros que não vem nos livros/País de Abril fica no ventre das manhãs/fica na mágoa de o sabermos tão presente/ que nos torna doentes sua ausência” (Alegre, 2014). O 25 de Abril foi uma inspiração para muitos de nós ao despertar a vontade de contribuir para um país novo. Foi a oportunidade de criar novas dinâmicas associativas a exemplo do que aconteceu comigo e com o meu grupo de amigos, que se encontravam regularmente no antigo Café Atlântico, na rua de Stº António, para jogar conversa fora e falar de futebol. Foi neste Café que, inspirados pelo espírito inconformista, revolucionário da época, o “nosso” grupo decidiu criar uma Associação desportiva, A RAF (Real Amizade Fareense) que começou por recuperar uma lixeira e construir um parque desportivo na cidade de Faro. Rapidamente se tornou um clube com grande implantação a nível local e

regional. Tínhamos equipas de andebol e voleibol a competir a nível nacional e tínhamos os quadros de formação. Para além disso organizávamos vários eventos desportivos abertos à comunidade. Hoje a sua principal atividade é a formação na área da patinagem artística com cerca de 60 jovens, entre os 5 e os 20 anos. Atualmente, como presidente da Assembleia Geral deste clube que ajudei a criar há 40 anos atrás, pretendo, após terminar este doutoramento, voltar a dedicar mais tempo a este clube e ajudar a dimensioná-lo para uma vertente também mais social e educativa.

”E quanto mais para frente, mais tenho que ir para trás” (Malpique, 2002, p.13). Voltando ao Café Atlântico e à malta da RAF foi aí que tive o meu contacto com a política. Os conhecimentos eram quase nulos mas a curiosidade era grande. Foi através de um “rafeiro” mais velho que se tinha licenciado em Lisboa que começamos as primeiras conversas sobre política. Esse amigo era mais esclarecido politicamente, era militante da AOC (Aliança Operária-Camponesa). O primeiro livro que comprei depois do 25 de Abril foi “Os princípios fundamentais da Filosofia” da autoria de Pullitzer. Livro difícil de perceber, mas que era o motivo principal das nossas discussões até altas horas da madrugada. Expulsos do Café à hora do seu encerramento, ficávamos à porta a continuar a falar sobre o livro e a discutir as nossas ideias, até que o cansaço nos vencesse. Foram longas jornadas de conversa. Estas discussões acabaram por me influenciar pela única incursão que fiz na vida política. Fui o número três da lista da AOC candidata às primeiras eleições autárquicas livres em Faro.

A aprendizagem informal da política e a prática desportiva ocupavam a maior parte do nosso tempo. Esta fase foi muito especial. Tinha um grupo de verdadeiros amigos para a vida (que ainda se mantêm), praticava desporto de competição, participava na organização de eventos desportivos, promovia o desporto na minha cidade, que mais poderia eu querer da Vida? Enquanto praticava desporto e desempenhava as minhas funções de professor de educação física, ainda tinha tempo para participar num projeto que desenhámos na RAF de dinamização desportiva nas escolas primárias, aos sábados de manhã. Talvez que em consequência deste trabalho com crianças, dos ideais de Abril, da vontade de contribuir para uma sociedade melhor, tenha pensado que a revolução deveria começar por uma educação melhor das crianças, a geração do amanhã. Por outro lado vivia acerca de 300 metros do Magistério Primário de Faro, cuja existência me atraía porque estava anexada à

minha antiga escola primária.

Eu tinha alguma ambição, queria ensaiar uma nova experiência, queria ir estudar para Lisboa, apesar de saber à partida que os meus pais não tinham condição económica para suportar as minhas despesas. Eu tinha um pezinho de meia, desde os catorze anos que trabalhava, e o último ano como professor do liceu e depois na Caixa Geral de Depósitos, dera para amealhar uns tostões. Lá fui para Lisboa, para Economia. Tive azar, naquele 1º ano pós revolução, as aulas tardavam em começar e durante os primeiros tempos. a única atividade que tinha era assistir a RGAs,(reuniões gerais de alunos) em sessões contínuas. Cansei, porque estava a gastar o dinheiro que tanto me custara poupar. Desisti do sonho da licenciatura. Regressei a Faro e voltei a ser professor de Educação Física na Escola Tomás Cabreira em Faro. Ganhava um ordenado que dividia com os meus pais, continuei a praticar desporto de competição e a organizar, em nome da RAF, atividades direcionadas par as crianças. Foi um tempo de vida espetacular.

Mantínhamos o espírito de Abril, a motivação para realizar atividades desportivas e culturais junto da comunidade farenses. Não agradávamos a toda a gente, pois, éramos rotulados de “comunistas”, quando na verdade a maioria de nós nunca se chegou a identificar partidariamente, nem com o PCP, nem com qualquer outro partido, mais à esquerda ou mais à direita, excetuando aquela candidatura espontânea e única. Fui muito Feliz nesta fase da minha vida. No início do ano letivo de 1975 não tive quaisquer dúvidas, candidatei-me ao Curso do Magistério Primário de Faro. Por isso eu afirmo que o 25 de Abril traçou o meu rumo. Seria impossível pensar em ser professor, se não tivesse acontecido o 25 de Abril e todos os acontecimentos daí decorrentes. Num mar de candidatos ao Magistério fiquei aprovado. Muitos jovens acorreram ao Magistério, dado que haviam sido vedadas as entradas no ensino superior e havia sido instituído o serviço cívico. Daí que, os alunos que frequentassem o 1º ano do magistério teriam equivalência a esse 1º ano de serviço cívico, com direito a ingresso imediato num curso superior, no ano letivo seguinte. Entretanto, iniciava-se o novo ano letivo de 1975/76 e era convidado a renovar o meu vínculo como professor eventual de Educação Física na Escola Tomás Cabreira em Faro. Fazia o que gostava e ainda recebia um salário.

5.6. Ser professor primário: curiosidade, magia, realidade

No Magistério fui muito Feliz. Sem dúvida, os meus melhores tempos de estudante. Foi ali que aprendi o gosto por ser aluno. No Liceu era um aluno Suficiente, a roçar o Suficiente (-.-), no Magistério era um dos Bons. Saí com nota de 16 valores, uma das notas mais altas. Era um aluno respeitado. Era um outro contexto. Eu próprio, tinha outra maturidade e alguma experiência na área do ensino. A minha ida para o Magistério foi mágica. Primeiro, aquele edifício do Magistério de Faro sempre me impressionara desde criança. Posso dizer que cresci, admirando aquele edifício que ficava pertinho da minha casa, no largo Afonso III. Sempre que ia ao mar com o meu pai passava junto ao Magistério. Ainda hoje, quando passo no largo Afonso III admiro aquele edifício em ruínas, o que me causa grande nostalgia, em nome dos bons velhos tempos. Sei que fui para o Magistério levado pela intenção “revolucionária” de ajudar a construir um Portugal melhor. Fui atraído para o Magistério.

Adorei o Curso do Magistério Primário. A minha melhor experiência de sempre como estudante. Aquele primeiro ano foi fabuloso, fiquei completamente encantado com a inovação nos métodos de aprendizagem utilizados, com a identidade dos professores, alguns deles vindos de outros países da Europa, para onde tinham “fugido” antes do 25 de Abril. Foi no Magistério que eu descobri como alguns professores podem ser importantes na nossa vida. O Magistério foi uma nova Escola, diferente de tudo o que conhecera, provavelmente, muito por força do 25 de Abril. Havia uma outra conceção de ensino, uma outra forma de entender a vida e a educação no nosso país. Disciplinas como pedagogia, sociologia, linguística, movimento e drama, literatura infantil, foram autênticas novidades. Mas para além destas disciplinas havia uma componente muito prática, fazíamos muitos trabalhos junto da comunidade e isso era bom, era diferente. Percebia-se que a nossa formação estava muito direccionada para um professor primário, agente de desenvolvimento, capaz de contribuir para a transformação social. O melhor exemplo deste tipo de formação foram as Atividades de Contacto,\ que realizámos no 1º trimestre, logo no 1º ano. Recordo muito bem, com muita saudade, pois foi uma semana excecional. Ficámos em grupos, acantonados no parque de campismo de Lagos. Durante uma semana funcionámos em grupo. Para além dos trabalhos académicos, de recolha de dados, de entrevistas, de registos, fazíamos as nossas próprias refeições.

Esse 1º ano de Magistério também me surpreendeu, porque se viveu o início de uma fase de discussão política, algo a que não estava habituado. Havia um grande sentido de discussão e participação nas reuniões gerais que fazíamos no ginásio da Escola do Magistério. Naquele ano éramos cerca de 120 estudantes, alunos e alunas distribuídos por 4 turmas. Entre estes jovens havia um número significativo que fazia militância política, nos vários partidos. Neste 1º ano e ao longo dos anos seguintes deu para perceber as diferenças ideológicas que havia entre nós, muitos, apostados na transformação política e social do nosso país. Em termos de ação política, o 2º ano do magistério foi o mais ativo. Nesse ano fui eleito presidente da Associação de Estudantes do Magistério Primário de Faro. O 3º ano foi o tira-teimas, foi o ano das Práticas. Adorei o trabalho com as crianças, o contacto mais aceso com a realidade da Escola Primária. Definitivamente tinha feito a escolha certa, aliás a única opção possível para quem queria tirar um curso em Faro, já que não havia possibilidades financeiras para estudar em Lisboa.

Conclui o Curso do Magistério Primário em Julho 1978, casei-me a 22 de Setembro e, no dia 1 de Outubro apresentei-me na Telescola de Odeceixe, onde fora colocado. Ao iniciar esta profissão de professor primário, rapidamente me apercebi que aquela ideia muito veiculada no Magistério no pós 25 de Abril, “ensinar crianças é ajudar a mudar o mundo porque elas serão o futuro” era puro romantismo. São tantos os problemas e as dificuldades que um jovem encontra à saída do Magistério que, para manter esse sonho de ajudar a construir um mundo melhor, é preciso muita força e convicção naquilo que se faz. Por vezes, somos tentados a hipotecar esse sonho, sobretudo se somos colocados longe da nossa família, se o vencimento que auferimos é ridículo, se a nossa profissão de professor primário não tem prestígio, nem reconhecimento social, se o ambiente profissional nos é hostil. Durante meia dúzia de anos fui professor primário, sem qualquer estabilidade, um ano aqui outro ano ali. Valeram duas experiências diferentes mas muito significativas que viriam a tornar-se referenciais para o meu futuro profissional.

No ano letivo de 1981/82 fui colocado na Escola da Ilha da Culatra. A Ilha da Culatra, é uma ilha situada na Ria Formosa, frente a Olhão, mas que pertence administrativamente ao município de Faro. É uma comunidade piscatória com cerca de 300 anos, que terá sido uma antiga aldeia de pescadores de atum. Ao longo dos séculos, mercê do trabalho de famílias de pescadores, mariscadores e mariscadoras, homens e mulheres, cresceu, em volta de um núcleo histórico, uma comunidade que

os “culatrenses” sempre apostaram em manter viva. A sua identidade cultural foi sendo preservada pelos avós, pais, netos, filhos. A Escola Primária era um edifício prefabricado com três salas de aula, do 1º ao 4º ano de escolaridade e, no período da tarde funcionava a telescola (5º e 6º ano). A ilha tinha cerca de 400 habitações, alguns cafés, uma equipa de futebol, um polidesportivo e uma memória coletiva de gente que muito sabia da arte de viver e sobreviver. A taxa de analfabetismo entre os habitantes da Ilha rondava os 30%.

Tinha 27 anos de idade. Vi aquela colocação com um misto de insatisfação e curiosidade. Insatisfação porque estando perto de casa, estava totalmente dependente dos horários. Levantava-me às 6 h da manhã, chovesse ou fizesse Sol, para apanhar o barco da carreira que partia às 7 h do cais de Olhão. O regresso ocorria às 13,30 h. Se quisesse ficar mais tempo na ilha da Culatra só poderia voltar para casa na carreira das 18 h. O sentido de curiosidade devia-se à oportunidade de trabalhar numa comunidade piscatória e de contactar com uma cultura que eu julgava conhecer. Nas reuniões preparatórias do ano letivo, a diretora da Escola informou-me que iria ter um 1º ano. Seria a minha terceira experiência de iniciação à aprendizagem da leitura e escrita. Já desenvolvera duas experiências de alfabetização, com crianças de seis e sete anos de idade. A surpresa que me estava reservada era que não iria receber só um grupo de doze crianças iniciantes, iria ter de trabalhar, também com um grupo residente: cerca de 10 rapazes, com idades entre os treze e os quinze anos, que haviam acumulado ao longo dos anos de escolaridade, várias experiências de insucesso escolar. Eles não sabiam ler nem escrever. Eu era um jovem em início de carreira. Ao ser colocado na Escola, a diretora atribuiu-me o grupo mais difícil. Fazia parte da cultura dos professores mais velhos: quando chegava um professor jovem a uma escola era-lhe atribuída sempre a turma mais problemática.

Este grupo já cumpria aquele ritual de início de ano escolar, há cerca de sete anos, ou seja, já haviam conhecido vários professores, se calhar, de todo o tipo: novos, velhos, afáveis, duros. Há mais de sete anos que aquele grupo de rapazes avaliava os professores, os observava, os escutava. Já sabiam interpretar a atitude dos professores, a sua linguagem corporal, o seu jeito de ser professor. Perante a situação, fiz uma exposição à Direção Escolar (mais tarde seria substituída pela Direção Regional), porque seria quase impossível trabalhar com dois grupos tão distintos. Foi colocada, na minha sala de aula, uma professora que ficou a trabalhar com as crianças iniciantes. Eu fiquei com o grupo de dez rapazes. Dividimos a sala e

trabalhávamos em simultâneo. O meu grupo tinha um cadastro escolar pouco recomendável. Havia registo de agressão a professoras, destruição de material escolar, agressão aos mais jovens, absentismo e insucesso.

A princípio foi muito complicado face à desmotivação, indisciplina, dificuldade de aprendizagem. Ao fim de dois meses, sensivelmente, percebi que não andava a fazer nada, os alunos não se interessavam pelas aulas, não realizavam as tarefas, não me respeitavam como seu educador, embora me receassem, pois tinha vinte e oito anos, 1,85 m de altura e uma boa compleição física. Na altura, fazia desporto de competição e sentia muita autoconfiança. Aqueles jovens não eram capazes de me amedrontar, não tinham idade, nem estatuto, para tal. Na minha vida já fora sujeito a provas de fogo muito mais duras e a esse nível, isto era uma “brincadeira”. Isso, eles perceberam, até porque fui posto à prova algumas vezes e não vacilei, antes pelo contrário. Impus a minha autoridade e acho que me saí bem. Rapidamente perceberam que naquela sala de aula quem mandava era eu, que era inflexível, se fosse necessário, que havia situações que não tolerava a ninguém. Em certas situações, um professor deve ser capaz de entender os motivos que levam os alunos a tomar certas atitudes. Porque agem de determinada maneira, quando estão na sala de aula ou quando estão em grupo, no recreio. Acho que o meu maior trunfo era conhecer como pensavam aqueles jovens, porque eu também era filho de homem do mar e conhecia muito bem a “cultura” daquele meio piscatório. Isso facilitaria a relação professor-aluno, pois para que a cultura de um professor esteja presente no aluno, é preciso que a cultura do aluno também esteja presente no professor.

Contudo, durante cerca de dois meses não fui capaz de utilizar trunfo algum. As aulas não funcionavam, eu não os conseguia motivar, as estratégias que eu utilizava já haviam sido experimentadas pelas professoras, minhas antecessoras, sentia-me completamente frustrado. Na Culatra eu não estava viver aquela fase do professor iniciante do choque com a realidade. Eu estava em choque era com aquela malta e com a minha incapacidade de fazer o meu trabalho. O meu pai dizia-me “Lida e serás mestre”. Neste caso, a resposta não foi um caso de lidação, foi mais uma inspiração Num fim-de-semana em que fui com o meu pai ao viveiro (mesmo depois de casado, eu continuava a ajudar o meu pai no viveiro) para o ajudar. O viveiro criava muito “limo” e havia que carregar aquele limo para a regueira porque a sobreposição de limo acabava por apodrecer e matar as ameijoas, único recurso económico da família. Nesse dia, tal como sempre, enquanto a maré vazava,

atracávamos o barco no ilhote, comíamos uma “bucha” e conversávamos. Um passado distante que ainda me comove porque aqueles momentos serão sempre inesquecíveis. Por um lado, tinha a companhia do meu melhor amigo e meu mentor, por outro, a satisfação de o ajudar num trabalho que era pesado, mas que o meu corpo não acusava. Era um jovem quase nos trinta anos capaz de dar um pontapé na lua.

A beleza da ria formosa, a tranquilidade, o mar chão, parecem ser ingredientes mágicos que convidam à reflexão sobre os desafios da vida. E foi entre dois dedos de conversa sobre os meus alunos da Culatra que se fez magia. Tive uma ideia que me viria a salvar o ano letivo. Tão simples! Só teria de mudar de estratégia, recolher manuais e explorar o que eles sabiam. Que bom teria sido, se nesta fase da minha vida profissional já tivesse tido oportunidade de estudar Paulo Freire. Eu próprio estava a ser vítima de um currículo mal construído no Magistério. Como era possível, num curso de formação inicial de professores, no pós 25 de Abril, ignorar-se Paulo Freire? Não conhecia a obra de Paulo Freire nem ainda havia sido realizado o filme *Sociedade dos poetas mortos* de Peter Weir, em que o ator Robin Williams, como professor John Keating, manda os alunos rasgar os livros, sair da sala de aula e ir para fora da escola. As aprendizagens também se constroem fora do espaço físico da sala de aula. Quando fui para Culatra ainda o filme não tinha sido rodado, portanto não me podia inspirar. Contudo, há algumas semelhanças entre a ação do Keating e aquilo que eu procurei fazer.

A grande diferença entre as duas situações é que, o professor John Keating desafiou os estudantes a sair da sala de aula para aprender poesia, enquanto, eu desafiei os meus alunos a irem mariscar, não para aprenderem a mariscar que, isso, faziam muito bem, mas para transformar a experiência em situação de aprendizagem. Assim, esta decisão de os levar para fora da escola, não foi uma tomada de decisão baseada no que estudara no Magistério Primário, porque aí não nos ensinam a lidar com situações destas. Estudamos teorias, aprendemos didáticas, mas não aprendemos a resolver situações críticas, como esta. Foi uma decisão de recurso. Andava desorientado por ver que não andava ali a fazer nada. Já tinha experimentado vários métodos, utilizados diferentes manuais. Nada resultava! Na verdade eu era mais um professor a repetir as mesmas coisas. Aquele grupo já andava nisto há mais de 7 anos. Sempre os mesmos textos, as mesmas lições de leitura, os mesmos exercícios de matemática, as mesmas questões sobre o Estudo do Meio. Acho que era apenas

mais um professor que, inicialmente, perdeu o sentido crítico e reflexivo, que queria acreditar que as aulas começam a correr melhor quando se fazem pequenos ajustes, se mudam os manuais ou optamos por novas tecnologias. Provavelmente, aquele grupo de alunos continuava a sentir, naquela sala de aula, a frustração, que eu também sentia, muitas vezes, quando andara no liceu. Também eles estavam a aprender conteúdos sem significação nenhuma, pois nada tinha a ver com a vida que queriam levar. Mãe do céu! Eles só queriam tirar a 4ª classe para poder obter a cédula marítima e serem pescadores, tal como os pais foram, como os avós foram. Só que agora precisavam da cédula.

Não aconteceu magia, foi sorte! Não foi intuição, foi a força do desespero. Se no Magistério Primário tivesse estudado Paulo Freire e o seu método de alfabetização, talvez não tivesse de esperar dois meses para tomar esta decisão. Eu tinha de conquistar a atenção daquele grupo de rapazes, que eram o “terror” da escola. A sala de aula é um espaço de emoções fortes, que se sente quando se consegue chegar junto dos alunos ou não. Eu achava que tinha perfil de professor e queria estabelecer uma relação recíproca. Já o conseguira antes com outros alunos. Queria estar de bem com o grupo e que o grupo estivesse de bem comigo. O ditado popular diz que a necessidade aguça o engenho. Se calhar foi isso! Deixei de seguir o plano trimestral, “esqueci” o manual escolar e comecei a falar a linguagem deles. Mas para poder falar a linguagem deles, teria que ser aceite como um deles e teria de respeitar o contexto onde viviam, a sua maneira de ser, a sua cultura. Até porque estes rapazes tinham uma história de vida, uma maneira singular de ser, que os diferenciava dos alunos comuns que eu já tinha conhecido. Ignorar isso seria continuar a condená-los ao insucesso escolar. Decidi desafiá-los, porque, seria importante perceber a relação que estes jovens tinham com o saber, o “seu” saber, para depois, tirar proveito disso. Como a minha vida até casar e iniciar a profissão de professor primário, três anos antes, havia sido passada entre os estudos, as “tarefas de homem do mar”, ajudando o meu pai no viveiro, apanhando amêijoas ou apanhando peixe para o viveiro de piscicultura, estava perfeitamente à vontade para “enfrentá-los” no seu próprio terreno.

Naquela segunda-feira, marcámos o desafio para o dia seguinte. Terça-feira, dia ideal, baixa-mar às 10 h. Não fomos à sala de aula, não levávamos caneta nem cadernão, não levávamos lápis nem papel, levávamos a faca de mariscar e fomos todos, para a ria formosa, apanhar amêijoas. Foi um delírio a forma como aceitaram

o desafio. Mas, quem ficou em delírio, no fim da maré, quando regressámos à sala de aula, depois de fazer as pesagens das amêijoas apanhadas, fui eu, Apanhei mais amêijoas que qualquer um deles. Que admiração! Eu era um homem que estava habituado a ir à amêijoas desde criança. Eles eram jovens pre adolescentes. O estado deles era um misto de admiração e incredulidade por o professor ter apanhado mais amêijoas que qualquer um dos rapazes, que faziam “vida” também da apanha da amêijoas. A partir daí, comecei a ser olhado de modo diferente. A minha história de vida ajudou-me a resolver um problema complicado, pelo menos, neste contexto, “salvou-me”. As nossas aulas, inicialmente, passaram a ter dois momentos principais: íamos à maré e quando voltámos para a sala de aula fazíamos texto coletivo, primeiro no quadro e depois, passavam para o cadernão para treinar a ortografia. A partir dos textos coletivos, dos exercícios de leitura e escrita, passámos aos textos individuais.

De forma interdisciplinar fazíamos matemática e discutíamos temas sobre o Estudo do Meio, mas temas que eles conheciam. Era a partir das discussões que versavam sobre a sua própria vida na ilha, a relação que estabeleciam com as diferentes problemáticas associadas a este contexto, que estes jovens davam a sua opinião e relatavam as suas experiências de vida. Apesar de o Estudo do Meio proporcionar momentos muito interessantes de diálogo, a Língua Portuguesa foi a área de estudo mais privilegiada. A aprendizagem da leitura e escrita, em vez de ser imposta como se fosse algo estranho para aqueles jovens, tornou-se num ato de conhecimento que ocorria naturalmente, a partir de situações, de temas, de problemas que eles conheciam e vivenciavam no seu quotidiano. Esta metodologia de ensino/aprendizagem pressupunha uma nova conceção de relação pedagógica, em que a aprendizagem consistia na aquisição de um instrumento que não havia sido imposto, mas que aqueles alunos haviam percebido da sua importância e utilidade para ajudar a resolver parte dos problemas com que se confrontavam na sua vida diária.

No final do ano, todos aqueles jovens sabiam ler e escrever o suficiente para acabarem o quarto ano de escolaridade: Assim, puderam finalizar este ciclo e tirar a cédula marítima, documento obrigatório para, legalmente, poderem andar ao mar. Deixei amigos na ilha. Esta narrativa está muito sintetizada, porque foram muito os episódios que ocorreram ao longo deste ano e seria muito extenso relatar. O essencial desta experiência na Ilha da Culatra, foi aprender a lição de que ensinar não passa

tanto pela transferência de conhecimentos mas, sobretudo, pela criação de oportunidades para que os alunos produzam/construam o seu próprio conhecimento. Esta lição acabou por influenciar e determinar na forma como passei a ver o processo ensino/aprendizagem. Esta experiência ajudou-me a definir melhor um “estilo” de ser professor. Esta experiência também me ensinou que um professor motivado e disponível para adequar as estratégias de ensino à mente cultural dos seus alunos, tem mais possibilidade de sucesso e pode ajudar os seus alunos a mudar a sua maneira de ver a vida e de viver a vida.

A outra experiência, não foi tão desafiante, mas foi igualmente significativa em termos de aprendizagem. Ocorreu quando fui professor cooperante na Escola Primária do Bom João, anexa ao Magistério Primário de Faro. Durante os anos letivos de 1983/84 e 1984/85, lecionei turmas do 1ºciclo onde estagiavam alunas do Curso do Magistério Primário de Faro. Eu não escolhi a profissão professor primário por uma questão de vocação, sonho de criança, pressão familiar ou outra razão muito específica. Foram as circunstâncias da vida, um impulso pessoal, o espírito do 25 de Abril de achar que o professor primário tinha uma missão muito especial na educação das crianças, futuros baluartes da democracia e também gostar de trabalhar com crianças nesta fase etária.

Foi este encantamento que contribuiu para escolher esta profissão, mas o certo é que ao fim de alguns anos de mudança de escola para escola, a falta de vínculo, a falta de estabilidade profissional e a instabilidade familiar que isso estava a provocar, começava a desencantar-me. Passava parte significativa do dia em transportes e se estava disponível com a família, já não podia estar com os amigos da RAF. Ao fim de cinco anos de serviço começava a achar que não havia motivos suficientemente fortes para continuar na profissão. Por outro lado, sabia que tinha opções como a Caixa Geral de Depósitos onde já trabalhara por duas vezes, em período de férias, a área desportiva ou em qualquer outra área, eu tinha outras saídas. Para criar mais opções, inscrevi-me no ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e das Empresas). Tinha aulas ao fim de semana no Liceu de Faro e realizava os exames em Lisboa. Frequentei até ao 2º ano. Acabei por desistir, aquela não era “a minha praia”.

Com a colocação na Escola Anexa do Magistério tudo mudou. Fui trabalhar para a Escola Primária do Bom João, local onde fizera o meu estágio, na formação inicial. Estava em casa. Os níveis de satisfação pessoal e profissional subiram

significativamente. Colocado em Faro, tinha todo o tempo para a família, para a RAF, para os amigos, para a vida social. Até tinha tempo para voltar a estudar. Voltei à atividade desportiva e associativa, vivia todo o tempo na minha cidade e experimentava uma nova aprendizagem, agora no campo da formação de professores do ensino primário. Tinha ascendido na carreira, sentia-me melhor, com maiores responsabilidades e isso era bom. Era professor cooperante, responsável pelo rendimento escolar e educativo das crianças da turma e também corresponsável pela formação dos alunos futuros professores. Durante esta fase fui feliz e aprendi bastante, pois ser professor cooperante obrigava a estar em processo de aprendizagem continuada. Estava constantemente a ser observado, precisava ter um bom desempenho profissional, estar disponível para me pôr em causa, para saber analisar e refletir não só que eu fazia, mas, também ser capaz de discutir com os alunos futuros professores os acontecimentos da sala de aula.

Como professor cooperante desenvolvi as minhas capacidades de reflexão, de partilha e discussão de ideias, de análise às práticas na sala de aula. Esta experiência mudou muito em mim, sobretudo na forma como passei a perceber o ensino primário, o trabalho em cooperação, a necessidade de construir maior conhecimento teórico, a importância de assumir uma postura de questionamento sobre as práticas educativas. Ter sido professor cooperante foi um desafio mas, também, um momento de excelência na minha curta carreira de professor. Foram dois anos excelentes mas não havia garantia de poder continuar, exatamente porque o Magistério iria fechar e os cursos de formação de professores passariam a ter lugar na nova Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Como nada acontece por acaso, enquanto estivera na Escola do Bom João recorrera algumas vezes à recém-criada Coordenação Distrital de Educação de Adultos, que funcionava num edifício próximo da Escola do Bom João. A Coordenação Distrital estava a completar a sua equipa distrital e a coordenadora, que havia sido minha professor cooperante, durante o meu estágio, fez-me o convite para ingressar na rede pública de educação de adultos. Eu não fazia a mínima ideia do que se tratava, do que lá se fazia, nada sabia de educação de adultos. O que eu sabia é que não queria continuar a saltar de escola em escola, cada ano letivo que passava. Eu queria trabalhar em Faro, a fazer o quê? Logo se via. Foi assim que ingressei na coordenação distrital de Faro da rede pública de educação de adultos.

5.7. Na rede pública de educação de adultos, pelo caminho das estevas

A rede pública de educação de adultos foi uma experiência extraordinária. Em termos pessoais e profissionais, foi o período mais feliz da minha vida. Foi uma experiência rica de aprendizagens, muito gratificante nas amizades que construí, muito divertida porque houve muita diversão e muita diversidade de situações que fazem uma pessoa estar bem consigo e com os outros da minha vida. Adorei a educação de adultos, criei fortíssimas amizades, viajei, participei em inúmeras ações de formação, conheci gente muito interessante, aprendi a comunicar em público, aprendi a produzir comunicações para apresentar em Seminários a nível nacional e, algumas vezes, a nível internacional.

Ingressei na rede pública de educação de adultos no ano letivo de 1985/86, na Coordenação Distrital, que era constituída por uma equipa de seis professores primários destacados para desenvolver funções técnico-pedagógicas. Foi o início de um novo ciclo profissional numa área que desconhecia, mas que pouco a pouco me desafiou e encantou. Durante cinco anos desempenhei várias funções: responsável pela formação e acompanhamento sistemático de professores e "bolseiros" dos C.E.B.A.'s (Cursos de Educação Básica de Adultos) nos concelhos do Nordeste Algarvio, formador na área dos Audiovisuais, coordenador do P.I.D.R. Ne/Alg. (Projeto Integrado de Desenvolvimento Regional do Nordeste Algarvio) no âmbito da Educação de Adultos, responsável pela animação sociocultural, responsável pela área dos audiovisuais, supervisor de cursos socioeducativos e socioprofissionais no âmbito do PRODEP/ F.S.E, elemento do grupo coordenador, a nível nacional da "Rede de Projetos da Direção Geral de Extensão Educativa.

Mas a minha principal função esteve centrada no caminho das estevas, através da coordenação do PIDR, Ne/Alg. O nordeste algarvio era o meu destino três vezes por semana. Passava parte do tempo na serra, reunindo com coordenadores concelhios e professores do terreno, visitando cursos, participando em reuniões com agentes locais e representantes das instituições. Foram cinco anos que fizeram com que me apaixonasse pela serra algarvia, uma zona em vias de desertificação, mas com uma paisagem deslumbrante, onde predominavam infindáveis matagais de estevas, que pintavam de branco vastas zonas da serra, que circundavam pequenos aglomerados populacionais onde residia uma população envelhecida, mas muito sábia, que me ensinou bastante. Mais ou menos, uma vez por mês, visitava quase

todos os montes da serra algarvia. Apesar de ser uma aventura conduzir em estradas de terra batida, serpenteadas de curvas e contracurvas (em dias chuvosos, mais parecia que estava conduzir no lamaçal da ria formosa), as visitas aos cursos eram sempre um acontecimento, sobretudo pela riqueza das relações interpessoais que se estabeleciam. E as festas que se realizavam nos montes, nos encerramentos dos anos letivos dos cursos de alfabetização, onde nunca faltava o lanche comunitário, o bailarico, a festa no monte.

É impossível não guardar boa memória destes momentos, em que emergia das gentes locais aquilo que as distinguia, a sua alegria em nos receber, a simpatia como nos acolhiam naquela convivência comunitária. Também guardo muitas saudades das iguarias que comi na casa da Ti Anica, em Martinlongo. A D. Ana, mais conhecida por Ti Anica, era famosa pela qualidade das refeições que fornecia. Tinha de ser por encomenda. À mesa havia lugar para um máximo de vinte pessoas. Jantar na casa da D. Ana era sempre um acontecimento, sobretudo para quem apreciasse a boa cozinha regional em que misturava os ingredientes básicos da produção local às receitas da gastronomia marroquina e francesa, uma vez que a D. Ana havia sido cozinheira do embaixador de França, em Marrocos. Quando me deslocava, em trabalho, a Martinlongo, era obrigatório visitar a Ti Anica. Era um espaço gastronómico onde se reuniam pessoas representantes de diferentes instituições que integravam o PIDR, Ne/Alg. À volta da mesa, num ambiente familiar, muito pouco comum noutros sítios, agentes de educação de adultos, médicos, engenheiros agrónomos, técnicos de outras instituições, comiam uma boa refeição a preço muito convidativo, e com muita informalidade falavam do trabalho desenvolvido e, por vezes, acertavam-se estratégias conjuntas e aprofundavam relações pessoais e profissionais enquanto se provava o vinho caseiro da Ti Anica.

Na minha memória guardo excelentes recordações desse tempo que passei na rede pública de educação de adultos, numa atividade profissional que me realizava e em que o tempo passava rápido de mais. Quando se faz o que se gosta, se encontra prazer no trabalho e vemos frutos desse envolvimento, dessa dedicação, o nível de satisfação pessoal e profissional tem de ser elevado. É assim que, quem atinge este estado de satisfação pessoal e profissional, não chega a dar-se conta do tempo passar, pensa apenas e, tão, somente, nas tarefas que tem a realizar.

Nesta fase da minha vida, a satisfação profissional estava relacionada com a minha autoestima, com o sentimento de satisfação com a vida. Casado, dois filhos

crianças, uma vida familiar tranquila, pais idosos, mas que nesta fase da vida ainda não me davam preocupações de maior, adorava o trabalho que fazia, um dia nunca era igual ao outro, sentia-me feliz na profissão. Contudo, este sentimento de felicidade foi afetado por um problema grave de saúde da minha mulher. A sua doença levou-a a um internamento prolongado no Hospital Stª Maria. Esse problema afetou-me muito, mas não impediu de continuar implicado na minha atividade profissional. Foi um período de vida que consegui ultrapassar, sobretudo porque me sentia muito envolvido no trabalho e muito motivado. Aquelas viagens ao nordeste algarvio, o trabalho conjunto com as coordenadoras concelhias, o contacto com aquela gente nordestina, foi a melhor terapêutica para eu ultrapassar um período complicado da minha vida.

Durante estes cinco anos, foram vários os momentos que me marcaram e que de certa forma contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Estou certo que a pessoa que hoje sou, se deve a situações que vivi, a momentos marcantes, uns mais prolongados no tempo, outros de curta duração, mas todos eles decisivos para esta vontade de continuar a querer aprender com a vida. Quando ingressei na educação de adultos nada sabia sobre esta problemática, mas o contacto com as pessoas, a formação, o aprender fazendo, a alfabetização, a animação socioeducativa, fizeram-me construir uma nova identidade de aprendizagem. O mais impressionante foi a aprendizagem realizada junto de pessoas mais idosas, que parecendo estar esquecidas há muito tempo na serra algarvia, constituíam fontes de cultura, portadoras de um saber, que refletia o passado, a história do algarve nordestino. Uma das tarefas que mais me deram prazer foi realizar conjuntamente com as professoras/ agentes de educação de adultos uma recolha de literatura oral sobre contos, provérbios, histórias, poesias. Recordo com saudade este privilégio de poder assistir ao vivo à forma como, ao transmitir o seu conhecimento sobre a cultura local, o faziam com prazer, com talento, com imaginação, divertindo-se, divertindo e encantando quem ouvia tamanho reportório.

Este material recolhido, depois de trabalhado, de transcrito e reproduzido em textos escritos, devidamente organizados em publicações, foi devolvido às pessoas, às comunidades locais, servindo de material de alfabetização. Este levantamento teve também o condão de poder identificar poetas e poetisas desta região algarvia. Foi tão surpreendente o elevado número de fazedores de quadras populares existentes nos vários locais da serra algarvia, que me senti desafiado para assumir a

responsabilidade pela organização de um Encontro de Poetas Populares do nordeste algarvio. O resultado foi tão bom que decidimos a nível distrital, tornar extensivo a todas as coordenações concelhias do Algarve, a organização de um Encontro de Poetas Populares, com representantes de todos os concelhos do Algarve. Foi um sucesso. Durante os anos que estive na Coordenação Distrital, organizei anualmente um Encontro de Poetas Populares. Infelizmente, quando saí da rede pública de educação de adultos, nunca mais se realizou nenhum destes eventos. Ninguém me secundou.

5.8. Formação a quanto obrigas

Quanto mais à frente mais tenho que ir atrás. Voltando ao desafio que me marcou, ser coordenador do PIDR, criei muitas expectativas sobre uma função para qual m sentia muito motivado e nada preparado. Vinha do ensino primário. Esta transição biográfica colocou-me sérios desafios em termos de conhecimentos e competências. A formação teórica e prática recebida na formação inicial não me preparou minimamente para assumir novos papéis, que não fossem relacionados como ensino/aprendizagem de criança. No curso do Magistério as problemáticas da educação de adultos nunca foram estudadas e o conhecimento sobre o pensamento de Paulo Freire, sobre alfabetização, métodos e técnicas de educação de adultos, era quase nulo.

Assim, ingressar na rede pública de educação de adultos exigia de mim, um novo perfil como agente de educação de adultos, uma nova maneira de estar, face às funções que iria desempenhar. A minha área era o nordeste algarvio. Ia coordenar um projeto de desenvolvimento integrado. A princípio nem sabia o que isso era. Precisava aprender, precisava de fazer formação, eu tinha de aprender mais, muito mais sobre estas novas ideias, novas formas de intervir em educação. Sabia que os meus conhecimentos sobre educação de adultos eram muito, muito vagos, pelo que precisava estar em contacto com as fontes de conhecimento possíveis, não a investigação científica, que não havia ao dispor na altura (nem eu estava sensibilizado para investigar ou procurar literatura sobre a temática), mas havia que ter acesso a outras fontes como as formações: curta ou média duração.

Ainda que vagamente, recordo que estava ansioso, curioso, desejoso de frequentar ações de formação. O início de uma nova fase da nossa vida profissional

representa sempre receios e insegurança mas, também, expectativas, entusiasmo e prazer na descoberta. Daí que a formação era não só um dever, uma responsabilidade que tinha de assumir mas, também era prazer, muito prazer por todo o envolvimento que isso trazia, pela quebra da rotina, pelo ambiente que envolvia as ações formação, pelo ambiente de camaradagem, porque quase tudo era novidade. Havia conhecimentos básicos que teria de dominar mas também é certo que aprendemos vivendo e fazendo e seriam tantas as situações e oportunidades de aprendizagem, que só teria de estar disponível para saber aprender. A principal questão era saber aproveitar o conhecimento novo para criar uma nova forma de olhar a realidade, que também era cheia de “novidades”.

Nesta nova função, os meus principais interlocutores eram as instituições que operavam no nordeste algarvio, as professoras destacadas nas coordenações concelhias e, sobretudo, as bolseiras. Eram na maioria, jovens entre os 20 e 25 anos, sem formação específica em educação de adultos, mas que funcionavam como alfabetizadoras e que mereciam a minha maior atenção, em termos de acompanhamento sistemático. Para este tipo de trabalho, eu não sabia muito mais que elas em termos de alfabetização. O conhecimento pedagógico, por si só, não seria o mais importante. Acho que o que interessava mesmo no desempenho do meu papel de coordenador, era a forma como me relacionava com as pessoas. Terá sido essa maneira de estar, de me relacionar com os outros que terá sido, porventura, um fator a meu favor, nas aprendizagens que construí e na forma como lidei com o meu trabalho. No entanto não posso desvalorizar os momentos de formação. Foram muito importantes. Participei em várias ações de formação, seminários, estágios, cursos, mas terá sido no papel de formador, de coordenador do Projeto, no contacto com a realidade educativa, que mais terei aprendido de forma informal, sobre educação de adultos.

Também recordo com saudade os encontros quinzenais com as equipas locais, monitoras de alfabetização, professoras de terreno e coordenadoras concelhias. O tema era a produção de materiais e a reflexão sobre o trabalho realizado localmente. O questionamento, a reflexão individual e coletiva dos agentes de alfabetização que intervinham nos diferentes CEBA(s), o confronto entre as suas práticas e a minha própria perspetiva, sobre os discursos produzidos constituíam momentos de aprendizagem, de enriquecimento de conhecimentos, de construção de saberes. Face à impossibilidade de uma formação especializada em educação de adultos e face à

ausência de experiência nesta área, a prática e a reflexão sobre a prática constituía o ponto de partida e de chegada da minha formação. Hoje, considero que faltavam os quadros teóricos de referência e isso seria uma responsabilidade nossa, isto é, não dos agentes de alfabetização, mas dos educadores de adultos, os outros, os que tinham formação para a docência, como era o meu caso e dos professores destacados nas coordenações concelhias. Nas reuniões, momentos formativos por excelência, não havia muito lugar a confrontos entre práticas e contributos teóricos, pelo que se valorizava era mais as convicções, crenças e práticas que ocorriam de uma forma mais intuitiva. Acho que a educação de adultos tinha muito de intuitivo. Não tínhamos ainda a capacidade suficiente para fazer com que a prática se tornasse objetivamente num campo de produção de conhecimentos. As aprendizagens tinham uma configuração muito informal.

Depois de recordar ações de formação, de curta duração, a que atribui um significado muito particular, também tive experiência de uma outra ação de formação, esta de média duração, que foi quase totalmente inútil, mas que refletiu a falta de orientação estratégica que também se viveu na Direção Geral de Educação de Adultos/Coordenação Distrital. Este é um exemplo. Logo no meu segundo ano de Educação de Adultos frequentei durante cinco dias, em Lisboa, um Curso de Fotografia - Técnicas de Laboratório, Revelação e Ampliação, uma organização da Direção Geral de Educação de Adultos. Uma formação desgastante e com altos custos para a Direção Geral, porque estive uma semana em Lisboa, com todas as despesas pagas e a receber ajudas de custo. Recordo que aprendi imenso sobre fotografia, técnicas de laboratório, revelação e ampliação de fotografias a preto e branco. Foi um pouco duro passar tanto tempo fechado em câmara escura, eu que estava habituado a andar ao ar livre, eu que já tinha a rotina de me deslocar à serra três vezes por semana, estar à volta de películas e de soluções de revelação durante horas, foi penoso. Mas era por uma boa causa, pensava eu.

A ideia com esta formação era reduzir custos, porque nas atividades de apoio aos cursos, tiravam-se muitas fotografias o que tornava muito dispendioso a sua revelação e ampliação. No final de cada ano letivo, todas as coordenações concelhias organizavam exposições fotográficas. Também, ao nível da Coordenação Distrital se faziam muitos registos fotográficos, sobre atividades de animação socioeducativa, animação sociocultural, alfabetização. Contudo, continuou-se a despender imenso dinheiro porque os serviços centrais não autorizaram a criação de um pequeno

laboratório para revelação de fotografias, na Coordenação Distrital. Depois, daquele investimento ficou tudo em nada e eu perdi uma semana da minha vida, enfiado no laboratório. Foi uma grande frustração.

Essa foi uma situação de exceção, porque a regra era o sentimento de satisfação relativamente à maioria das ações de formação que tive oportunidade de frequentar, sobretudo as que eram de carácter nacional, envolvendo colegas de coordenações de todo o país. Fiz bons amigos, excelentes colegas. Que belas saudades que guardo desses tempos, talvez os melhores momentos que vivi na rede pública de educação de adultos. Pelas aprendizagens, pelo ambiente afetivo relacional que caracterizava estes encontros, pelas amizades que se construíam, pela discussão dos projetos em que estávamos envolvidos, pela partilha, pelo sentimento que nos unia a todos, a paixão por esta causa, a vontade de nunca mais sairmos da Educação de Adultos.

Ao longo de cinco anos de educação de adultos tive duas formações “pesadas” de cerca de 400 horas cada, que serviram para alguma coisa. Aí aprendi a pouca teoria que construí no campo da educação de adultos:

1. O Curso de Formação de "Agentes para o desenvolvimento" organizado pela Direção Geral de Educação de Adultos, em 1987, em Lisboa.
2. O Curso de "Formação de Formadores", também organizado pela Direção Geral de Educação de Adultos, em 1989 e que teve lugar na Ericeira em regime de internato.

Estes Cursos, assim como as formações que juntavam colegas de outras coordenações, criavam oportunidades riquíssimas de interação que permitiam partilhar experiências e construir maior conhecimento. Eram verdadeiros momentos formativos que induziam a partilhar dúvidas, dificuldades, angústias, mas também, os sucessos e os exemplos de boas práticas. Esta condição de obrigar a refletir sobre o meu desempenho, sobre a minha maneira de pensar e agir, oferecia boas oportunidades de aprender e aprofundar conhecimentos. Mais do que o confronto de ideias, saberes e experiências onde se pretendia imprimir um sentido ou uma racionalidade à ação, havia momentos de produção teórica, que não se resumiam a uma mera exposição de conhecimentos e técnicas de teor restrito. Na sua maioria, os formadores e conferencistas convidados estavam muito identificados, não só com a natureza do saber, como dominavam os métodos e técnicas, nos quais se apoiava o

trabalho pedagógico com pessoas adultas. Alguns desses formadores que tive o prazer de conhecer, há mais de duas décadas, são, hoje, investigadores conhecidos no domínio da educação em Portugal, o que refletia o “cuidado” com que era organizada esta formação de dimensão nacional. A rede pública de educação de adultos em Portugal era nestes tempos, uma grande engrenagem e a formação representava uma roda dentada que fazia com que todos nós trabalhássemos para o funcionamento dessa máquina. Eu trabalhava e tinha orgulho no que fazia.

Uma outra aprendizagem muito importante e que tem que ver com a profissão que abracei, é o saber falar em público. Acho que ainda tenho muito que aprender e não sei se chegarei, alguma vez, a saber “bem falar” em público. Acho que sempre tive problemas de timidez e acho que nunca dominei com segurança o código oral. Aliás, sempre gostei mais de escrever do que falar, sempre achei que consigo exprimir-me melhor e refletir melhor por escrito do que oralmente. Sempre achei que não tinha as características de um bom orador, de alguém que gosta de discursar perante pequenas ou grandes audiências. Não que não me sinta capaz de o fazer, quando tal é necessário. Simplesmente, não me sinto completamente confortável em fazê-lo, estando sob os olhares dos outros. Penso que não será um problema de competência sociolinguística ou que não terá que ver com as competências sociolinguísticas, mas também com alguma timidez, com alguma inibição de ser o centro das atenções, nem que seja por breves momentos. A esta sensação que me tem acompanhado a vida toda, não será alheia a minha experiência vivida, enquanto criança e adolescente.

Ao ingressar na educação de adultos, achava-me uma pessoa reservada e algo tímida. É certo que há pessoas tímidas que se expressam oralmente, muito bem, O que não era o meu caso. Na educação de adultos passei a ter funções de formador e de coordenador do PIDR, o que me obrigava a exposição pública. Depressa percebi que, para fazer uma boa comunicação não seria preciso, só, ter o à vontade e a desenvoltura que a maioria dos políticos apresenta quando fala para o “povo”. O que eu aprendi foi que ao apresentar o resultado de um trabalho, o relato de uma experiência, precisava acreditar naquilo que falava, porque a educação de adultos, naquele tempo, era paixão, era convicção, era falar daquilo que nós fazíamos no terreno, que eu acreditava que fazíamos bem. E falava sobre isso sempre com um brilhozinho nos olhos. Acho que não se consegue fazer passar uma mensagem, sem uma forte convicção.

Das comunicações que proferi enquanto estava na Coordenação Distrital de Educação de Adultos, nunca poderei esquecer a minha participação num Encontro Internacional que ocorreu em Grenoble, França. Recordo que tive o privilégio de ser convidado juntamente com um colega da Coordenação de Coimbra, para participar num intercâmbio com representantes de França, Itália e Espanha, que desenvolviam atividades no âmbito da Educação de Adultos. O encontro foi organizado pela *Associação Peuple et Culture* onde tiveram lugar várias comunicações, outras experiências, outras realidades. Depois, andámos cerca de quatro dias a visitar espaços, onde ocorriam atividades de educação popular. A melhor parte desta viagem foi a convivência, foi a possibilidade de, em grupo, observarmos um conjunto de experiências e nesses percursos termos a possibilidade de partilhar ideias e trocar experiências. Éramos de quatro países diferentes, quatro idiomas e não precisávamos de intérpretes para comunicar e trocar experiências. Estávamos em 1986, esta experiência marcou-me decisivamente. Foi um privilégio ter tido esta oportunidade de aprendizagem que resulta, muitas vezes, quando viajamos para o exterior e conhecemos outras realidades.

No *Peuple et Culture*, tive uma experiência que acrescentou uma nova dimensão à visão que tinha sobre o que é educação de adultos, sobre as perspetivas que tinha, ou antes, que não tinha, sobre educação popular. O que sabia sobre educação popular restringia-se aos conhecimentos sobre as ações, levadas a efeito após o 25 de Abril, com carácter voluntário, por iniciativa de associações culturais, políticas, sindicais no sentido da promoção educativa e cultural das populações. Foi uma experiência inesquecível, uma visita carregada de simbolismo pois a *Associação Peuple et Culture* tem um historial longo e relevante na área da educação de adultos. Estar nesta Associação, observar um pouco da sua dinâmica, visitar algumas ações que estavam a ser desenvolvidas, permitiu perceber a sua dinâmica associativa em termos de promoção educativa e cultural das populações. Esta viagem deu para perceber que a qualidade da educação de adultos depende, também, das capacidades dos educadores de adultos e das condições de trabalho. Em 1986, no *Peuple et Culture*, o tempo dos animadores voluntários, já era passado, pois a militância dera lugar a agentes de educação popular profissionalizados, que promoviam uma educação para todos, no âmbito da animação sociocultural, socioeducativa e socioprofissional. A ação do *Peuple et Culture* situava-se num espaço social que não era ocupado nem pelo ensino formal, nem por sindicatos, nem por empresas, e eram

dirigidas mais a mulheres e jovens adultos. Isto não significava que fosse exatamente assim, mas, foi a leitura que fiz na altura. E recorde que entre estes grupos, havia pessoas no desemprego, mas também pessoas no ativo, como era o caso dos jovens agricultores que estavam em formação. Foi a primeira vez que tomei contacto com temas como “agricultura biológica”, “ergomotricidade”, “turismo de habitação”, “formação para mulheres jovens em meio rural”

Infelizmente a nossa prática no nordeste algarvio era bem diferente, as nossas ações de educação de adultos eram frequentadas, maioritariamente, por gente idosa, a quem faltava o sentido de participação. Todos sabemos que a participação e o envolvimento das comunidades são fatores decisivos para encontrar respostas para os próprios problemas, o que não seria uma característica das gentes nordestinas, onde os níveis de organização e participação comunitária eram praticamente inexistentes. Nós fizemos o melhor que pudemos. Seguramente que aprendi mais do que ensinei, mas dei o melhor de mim, fiz o melhor que pude durante aqueles anos em que o nordeste algarvio sentiu a presença constante da rede pública de educação de adultos. Procurámos dinamizar processos de mudança que contribuíssem para a ação coletiva, para o desenvolvimento cultural, para a formação crítica, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas do nordeste algarvio. Mudámos alguma coisa? Faltou a avaliação desses processos, mas alguma coisa mudou.

5.9. As estevas não murcharam, mas muita gente ficou mais “pobre”

Naquele tempo havia vontade política, havia um projeto, havia boas intenções, havia gente muito empenhada, algumas instituições, alguns políticos locais. O nordeste algarvio, os montes tinham mais vida porque havia educação de adultos, havia alfabetização, havia festa no monte de vez em quando. Não foi de repente que tudo mudou, mas no final da década de 80 não se adivinhavam “bons ventos”. O PIDR acabou, a rede pública de educação de adultos alterou as suas prioridades, as políticas mudaram. E eu? Eu também mudei, porque deixei de fazer aquilo que mais gostava e acreditava. O ano de 1990 foi “*epifânico*” para mim. Um ano de perdas irreparáveis, de desilusão, de frustração, mudança, de transição biográfica. Por esta altura já eram visíveis as mudanças a nível de política de educação de adultos. A quase totalidade das medidas político-educativas incluídas no PNAEBA foi esquecida.

O conceito de educação de adultos estava a mudar para uma perspetiva que enfatizava o ensino recorrente e a formação profissional. A nível regional, o funcionamento da coordenação distrital e das coordenações concelhias, alterou-se significativamente. Terminaram as idas ao nordeste. Acabou o acompanhamento sistemático. Fecharam cursos de alfabetização e as dinâmicas de animação sociocultural deram lugar a cursos de formação profissional. Passei a funcionar a nível distrital como supervisor de cursos socioeducativos. As preocupações estavam centradas na formação para o trabalho. Em 1989 frequentei um curso de Formação no âmbito dos Cursos socioeducativos, do Fundo Social Europeu, um Curso de "Formação de Formadores" (400h), da Direção Geral de Extensão Educativa/Fundo Social Europeu e um curso de Formação para Enquadradores de Cursos socioeducativos do Fundo Social Europeu. Eram formações direcionadas para o apoio a cursos destinados a jovens e adultos desempregados. Estes cursos tinham uma componente de formação geral e uma componente de formação profissional.

As preocupações estavam centradas na formação, como “instrumento” de modernização da economia e de combate ao desemprego. Ainda fiz o acompanhamento de vários cursos. Para os serviços centrais o mais importante eram os números, as estatísticas sobre a frequência de jovens nos referidos cursos. Recordo que a quase totalidade dos cursos era frequentado ou por jovens desempregados ou por mulheres. Cheguei a visitar cursos diferentes, em tempos diferentes, com os mesmos participantes. Havia “jovens militantes dos cursos do Fundo Social Europeu”, que tanto frequentavam um curso de eletricista, como a seguir frequentavam um curso de padaria, para depois aparecerem a frequentar um curso de olaria. Estes jovens andavam motivados pelo subsídio de deslocação e pouco mais. Das conversas que me recordo ter com eles, a maioria fazia formação, mas não conseguia encontrar emprego. O curso era uma forma de passar o tempo e receber o subsídio de deslocação e alimentação, que sempre era uma ajuda para quem estava desempregado. O meu trabalho era quase nenhum, visitava os cursos, falava com os jovens e com os formadores, entregava diplomas no final de cada curso e pouco mais.

Em 1990 acabaram-se os momentos felizes na rede pública de educação de adultos, para dar lugar o tempo da frustração, da desilusão. O meu pior momento vivido na rede pública de educação de adultos está associado a este desgosto, de ver todo o trabalho desenvolvido no nordeste ficar interrompido, perante a tristeza e o

desencanto das pessoas que acreditavam em nós e no nosso trabalho. Tudo por força da descaracterização da rede pública de educação de adultos, que conduziu este subsistema educativo a um estado de agonia e morte lenta. Eu não estava ali a fazer nada, exatamente, quando tinha a sensação de que estávamos a fazer um bom trabalho, que era feliz, sentia-me realizado. Tinha de mudar o rumo da minha vida, a minha história de vida não iria tornar-se num percurso de sobrevivência.

Neste ano aconteceu uma desgraça que me marcou profundamente. A morte do meu pai. Durante este ano de 1990 vivi muito intensamente a sua doença. Fiz o melhor que pude, dei-lhe apoio, dei-lhe carinho, mas não fui capaz de fazer mais do que fiz. Era o único filho à sua beira, os outros estavam longe. Perdi o meu melhor amigo, fiquei profundamente abalado. Perdera o meu camarada. Durante todos aqueles anos a ria formosa fora uma segunda casa. Eu adorava a ria. Recordo como nos tempos de férias, muitas vezes dentro do saveiro à espera da vazante, ficava entregue aos meus pensamentos e aos meus sonhos, que em momento nenhum sonhara que um dia haveria de ser a pessoa que sou hoje. Perdi o meu camarada e deixei de sentir aquela paz, aquela tranquilidade que só a imensidão da ria transmite. A Ria Formosa era sinal de trabalho para mim. Nunca me vi a fazer turismo no mar, a passear de barco. O mar era para trabalhar. Apanhar marisco, pescar, limpar o viveiro, deitar o tapa-esteiro, levantar as muregonas. Havia sempre tanto para fazer. Perdi o meu camarada, deixei apodrecer os dois saveiros que tínhamos, abandonei o viveiro, perdi as pagelas de amêijoas que tanto trabalho havia dado. Perdi o gosto pela Ria. De vez em quando sou atingido pelas saudades dos outros tempos, mas já não sinto o seu chamamento. Nunca mais vou regressar à Ria Formosa, já fizemos a nossa despedida. Contento-me em admirá-la enquanto caminho pela praia, pelo passeio ribeirinho ou mesmo da janela do meu quarto que tem vista para a ria.

A saída da educação de adultos e a mudança para a Escola Superior de Educação, estiveram, de certa forma, associado à perda do meu pai. Precisava mudar, cortar com certas lembranças, encontrar um desafio novo que me absorvesse e amenizasse as saudades loucas que iria ter do meu querido pai.

5.10. E a vida é uma caixinha de surpresas

Nova transição biográfica e a profissão voltou a trazer mais novidades, mais coisas novas. Mudei o rumo da minha vida, ao ingressar na Escola Superior de

Educação da Universidade do Algarve. Comecei a escrever uma nova página, contrariamente, à maioria dos/as colegas da Educação de Adultos. Uns aceitaram as contradições deste subsistema educativo e, entre ter que voltar à escola do 1º CEB ou conformarem-se com a situação da educação de adultos, optaram pela segunda via, mantendo-se na rede pública de educação de adultos, enquanto durou, outros partiram para novas experiências biográficas. Muita coisa mudou na minha vida ao ensaiar uma nova experiência no ensino politécnico para trabalhar na supervisão da prática pedagógica, dos cursos de formação de professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico. Seria um grande desafio e uma grande responsabilidade. O que acabou, quando aproveitei esta oportunidade de ingressar no ensino superior?

Achei que as novas funções não seriam compatíveis com outras atividades extras, para além de que os filhos eram mais crescidos e precisavam do apoio do pai. Dei por terminado um percurso desportivo como treinador de voleibol. Após uma trajetória como praticante federado até cerca dos 28 anos de idade, iniciara uma nova fase como treinador. Foram oito anos, como treinador de voleibol, na RAF. Já dedicara muito tempo ao voleibol, já fora diretor técnico regional, era treinador dos escalões de formação e da primeira equipa que jogava a nível federado, o que obrigava a ter as noites todas ocupadas e parte do fim de semana. Era tempo de encerrar este capítulo. Mas, o corte não foi só a nível do clube do meu coração.

5.10.1. INATEL, que saudades!

Também cortei o vínculo com o Inatel. Durante muitos anos fora colaborador do Inatel, desde os meus vinte anos. Foram cerca de dezasseis anos em que fui árbitro, animador desportivo e nos últimos anos (1988, 1989 e 1990), desempenhei o cargo de Inspetor de Desportos. No Inatel (Instituto Nacional para Aproveitamento dos Tempos Livres dos Trabalhadores) tive a minha primeira grande experiência de aprendizagem informal com pessoas adultas. Tinha 20 anos quando comecei a colaborar com a Delegação Distrital de Faro do Inatel. Logo ao seguir ao 25 Abril de 1974, comecei a trabalhar, em regime de “*part time*”, na Delegação de Faro do Inatel, como animador desportivo e, anos mais tarde, como Inspetor de desportos. Esta experiência no Inatel durou cerca de catorze anos, que começou a ser desenhada num contexto em que o fator económico desempenhou um papel preponderante. Era jovem, precisava ganhar dinheiro e gostava muito de desporto. Então, foi possível

conciliar o útil ao agradável, desenvolvendo uma atividade que me dava muito prazer e que funcionava como apoio financeiro.

Quando iniciei as funções de animador desportivo, rapidamente, comecei a aperceber-me da minha inexperiência e dificuldade em interagir com gente sénior masculina, que após um dia de trabalho, encontrava na prática desportiva uma forma de reequilibrarem as suas energias e reforçarem a sua saúde física, mental e social, depois de um dia em que haviam enfrentado e resolvido vários problemas laborais. Ser animador desportivo era desempenhar um papel de promotor de atividades desportivas, que levassem em linha de conta as necessidades de diferentes pessoas, pertencentes a empresas, fábricas, sindicatos, casas do povo, bairros, instituições várias, que estivessem federadas no Inatel, para desenvolverem a sua condição física num ambiente de convivência e socialização.

Em 1974/75, Portugal era um dos países europeus com menor percentagem de praticantes desportivos. Um dos objetivos do Inatel, nos pós 25 de Abril, foi criar uma nova mentalidade, no sentido de tornar o desporto uma realidade para todos. Daí a denominação, muito em voga na altura, de Desporto para Todos. No Inatel tentava-se passar a mensagem junto dos núcleos de trabalhadores, que a atividade desportiva proporcionava inúmeros benefícios a nível físico, psíquico e social. Havia que criar uma cultura de desporto, como hábito diário ou de alguns dias por semana, junto das empresas, sindicatos, associações, casa do povo, comunidades locais. Durante este período da vida portuguesa, começaram a aparecer vários grupos desportivos, quer sob uma nova forma de associativismo, quer ao nível de grupos mais ou menos informais, em representação de empresas, casas do povo, juntas de freguesia e sindicatos.

Foi interessante observar que neste período, entre o 25 de Abril e finais da década de 90, havia grande dinâmica desportiva no âmbito do Inatel, quer ao nível do desporto de competição, quer ao nível do desporto de recreação. Provavelmente, tal fenómeno seria resultante de condições sociais propícias para uma certa predisposição para o desporto, para o associativismo, ainda que pouco formalizado. Ao desenvolvimento social e económico correspondia o interesse pela ocupação dos tempos livres. O tempo livre era um tempo social, utilizado em atividades múltiplas e diversas. Neste caso, era através da prática desportiva, que pessoas oriundas de “classes” médias e médias baixas, aderiam aos programas de prática desportiva, desenvolvida no âmbito do Inatel. Excetuando as classes de ginástica para mulheres,

não havia outras atividades, individuais ou coletivas que fossem praticadas por mulheres. As atividades que mobilizavam mais participantes eram os desportos coletivos e o ciclismo. Em relação aos desportos coletivos praticados em pavilhão, o horário dos jogos era estabelecido a partir das 20,30 h. Muitas vezes, os praticantes acabavam o trabalho, lanchavam e vinham para o pavilhão. Depois de jogar, ficavam a ver os outros jogos. Havia gente no pavilhão da Escola Afonso III até à hora do fecho, meia-noite.

Vivi com muito agrado, este tempo em que a prática desportiva era um tempo de socialização dos comportamentos, onde havia educação para os valores. Para muitos destes homens, por vezes, tornava-se difícil cumprir com as regras do jogo, muitos não estavam habituados a participar em “jogos” oficiais. Eu sei do que falo, porque não era só animador desportivo, muitas e muitas vezes fiz o papel de árbitro. Aliás, pertenci ao quadro de árbitros do Inatel para as modalidades amadoras. Arbitrava jogos de andebol, de basquetebol e de voleibol. Algumas vezes tive problemas, porque nem sempre os jogadores “velhos” admitiam ser arbitrados por um jovem. Muitas vezes discutiam as decisões do árbitro. Em tantos anos de árbitro nunca fui agredido, apesar de algumas tentativas frustradas. Era jovem, mas também era atleta e julgava saber o que ia na cabeça de algumas desportistas quando entravam em excessos. Eu sabia os riscos que corria, sujeitava-me a ter problemas como tive. Mas, também recebia para isso, as arbitragens eram pagas e isso fazia-me muito jeito. Nunca me arrependi, sempre resolvi os problemas a contento. Não era fácil arbitrar jogos do Inatel, com trabalhadores que entravam em regime de competição, depois de um dia de trabalho e sabe-se lá, os problemas que teriam na sua vida pessoal e profissional que, depois, projetavam no recinto desportivo. O campo de jogos seria, muitas vezes, um espaço de conflito de valores entre o individualismo, o egoísmo e o coletivo.

Acho que a organização da prática desportiva no Inatel, na qual eu era apenas mais um figurante com responsabilidades acrescidas, tinha uma dimensão democrática. No processo organizativo havia participação ativa dos representantes dos grupos desportivos a dois níveis: nas comissões de apoio, que colaboravam na organização dos torneios; e na colaboração voluntária para funções de secretariado dos jogos. Havia dois tipos de competição: os torneios abertos para quem quisesse praticar desporto e os torneios oficiais para grupos desportivos, associados do Inatel. Estas competições oficiais eram realizadas a nível distrital onde era apurado o

campeão distrital, que depois iria competir com os representantes de outros distritos. A uma fase regional seguia-se uma fase nacional. O desporto no Inatel funcionava um pouco como um guia para desenvolver a consciência democrática relativamente ao respeito pelos diferentes papéis, que cada um desempenhava, nestes binómios, por vezes, conflituais, árbitro-jogador, dirigente-atleta, juizes-atletas, equipas-organização e, às vezes, o Inatel contra o resto do mundo.

Durante década e meia, a minha função no Inatel, como agente de desenvolvimento desportivo, foi estimular a participação ativa de pessoas ou grupos, de proporcionar assessoria técnica, promover maior e melhor acesso à prática desportiva, criar espaços de recreação e lazer, no sentido de contribuir uma melhor educação ao longo da vida. Esta experiência constituiu aquilo que foi uma primeira aprendizagem sobre o que é trabalhar com pessoas adultas e fez com que percebesse que o animador não nasce, faz-se. Mas também parece certo que, quando fui para o Inatel, apesar de ainda jovem, já levava comigo uma experiência, como atleta federado nas modalidades de Futebol, Andebol e Basquetebol. Foi possível tirar proveito desse passado a partir das aprendizagens construídas nas experiências vividas.

Enquanto animador desportivo, fazia educação de adultos:

- Quando reunia com pessoas e grupos, quando dinamizava as comissões de apoio, constituídas por representantes dos diferentes grupos desportivos;
- Quando organizava com as comissões de apoio o quadro competitivo;
- Quando estava particularmente atento à forma como cada grupo desportivo se organizava e quando procurava ajudar a resolver situações mais complicadas, relacionadas com a gestão desportiva.

Como animador desportivo comecei a aperceber-me que a relação educativa com adultos obrigava a ser atento, tolerante, paciente e otimista, acreditando, para que outros acreditassem que era possível realizar certos eventos desportivos, com grau de dificuldade mais elevado. As melhores recordações destes tempos estão associadas aos torneios abertos em que imperava a confraternização, o convívio, sendo que o aspeto competitivo era pouco significativo. As piores recordações estão associadas, exatamente, ao exacerbado espírito competitivo dos campeonatos oficiais que eram, por vezes, anormalmente valorizados, imperando o “bairrismo”. Era, sobretudo, falta de cultura desportiva, de *fair play*, numa palavra, falta de educação

desportiva, que levava à indisciplina desportiva e ao excesso de agressividade.

A minha prestação no Inatel teve o momento mais elevado alto quando fui convidado para o cargo de Inspetor de Desportos, para substituir o anterior inspetor de desportos, o saudoso Prof Fortes Rodrigues, um prestigiado professor de educação física do Liceu Nacional de Faro, um dos principais fundadores do Inatel em Faro. Foi o reconhecimento das minhas capacidades e dedicação ao Inatel. Passei a ser o responsável número um pela coordenação do Desporto do Inatel, no Algarve. Naquela altura o Inatel dinamizava milhares de participantes nas suas atividades individuais e coletivas. Era a maior “federação” desportiva da região. Durante estes anos, tive oportunidade de colocar em prática algumas das ideias que tinha sobre o que achava que devia ser o desporto no Inatel e que havia aprendido com o meu mentor, Prof. Fortes Rodrigues. Guardo as melhores recordações pelo facto de estar associado a momentos de grande responsabilidade e de trabalho que exigiram muito esforço, mas que foi muito valorizado pelos principais avaliadores, os desportistas e os grupos desportivos.

Quando recordo este tempo, destaco de imediato, os torneios abertos, “Torneios para Todos”, sobretudo nas modalidades de Voleibol e Pesca que mobilizavam centenas de praticantes. Mas, também o xadrez e o ténis de mesa, o futebol de salão, o basquetebol, o andebol, o atletismo e o ciclismo. O ciclismo era um mundo à parte no Inatel. Era uma modalidade com larga tradição no Inatel e que tinha a particularidade de envolver, sobretudo, as casas do Povo, que eram Instituições que, em algumas freguesias, ainda mantinham uma dinâmica significativa, que mobilizava muita gente. As provas de ciclismo eram autênticas festas do povo. No dia em que acontecia uma etapa numa freguesia era dia de festa, as pessoas vinham para rua, havia animação, havia negócio, havia convívio.

Nas minhas memórias destaco estas atividades, não só pelo impacto que tinham junto das pessoas, pela adesão, mas, sobretudo, por serem eventos com uma estrutura organizativa pesada, que precisava ser preparada com meses de antecedência. Era planeada e coordenada por uma equipa de pessoas agrupadas em uma Comissão de Apoio, em representação de Casas do Povo, Juntas de Freguesia, Empresas. Era um trabalho colaborativo em que, cada um sabia exatamente qual a sua responsabilidade e não podia haver falhas. No ciclismo do Inatel há dois feitos que me orgulho. Iniciei o cicloturismo no Inatel, uma modalidade que juntava centenas de pessoas, que em bicicleta realizavam um percurso em jeito de passeio.

Era uma festa desportiva bonita. Muitas vezes, família, grupos de amigos, gente anónima que se juntava ao domingo para fazer um percurso de bicicleta que tinham a particularidade de terminar com um almoço e música. Eram almoços organizado pela comissão de apoio do Inatel, onde não faltava a alegria, o folclore, a confraternização entre atletas e familiares que, muitas vezes, acompanhavam a comitiva ciclista.

Foi no Inatel e no Ciclismo que tive, em termos desportivos, o desafio mais difícil e de maior responsabilidade da minha vida. Isso ocorreu em 1988 quando os serviços centrais do Inatel se recusaram a financiar a tradicional Volta ao Algarve. Era um orçamento pesado. Naquele tempo, o Inatel tinha mais atletas e mais equipas praticantes de Ciclismo que a própria Associação de Ciclismo do Algarve, onde os ciclistas eram semiprofissionais. Nesse ano, as orientações eram para não haver Volta ao Algarve, porque não havia dinheiro. Uma volta ao Algarve era muito dispendiosa para a Organização, pois era realizada durante quatro fins de semana, com várias etapas realizadas em vários concelhos do Algarve. Os custos de Organização respeitavam ao pagamento dos juizes das corridas, ao pagamento das brigadas de trânsito que acompanhavam a Volta, material de desgaste rápido, despesas com meios de comunicação, prémios. Naquele ano o orçamento para a Volta ao Algarve era de cerca de oitocentos contos. Perante a informação de que não haveria Volta ao Algarve as agremiações desportivas que praticavam a modalidade reagiram. Depois de uma luta travada com os serviços centrais, que se mantiveram irredutíveis, um grupo representativo das várias agremiações pediu uma reunião comigo, Inspetor de Desportos. Foi uma das reuniões mais prolongadas e mais duras.

Acabei por aceitar o desafio, realizarmos a Volta ao Algarve, à revelia dos serviços centrais, só contando com o apoio moral do Delegado do Inatel. Foi uma tarefa quase homérica conseguir organizar este evento sem o apoio financeiro do Inatel. Mas conseguimos. Constituímos uma comissão de apoio. Os elementos da comissão de apoio ficaram responsáveis por organizar a prova nos seus respetivos concelhos ou freguesias. Eu fiquei responsável pela coordenação de todo o processo organizativo, pelos aspetos burocráticos, pedidos de licenças ao Governo Civil, comunicados para a imprensa regional, itinerários para entregar com um mês de antecedência na GNR e o financiamento. O financiamento foi a minha grande dor de cabeça, angariar dinheiro para suportar as despesas que eram imensas. Consegui, consegui o financiamento necessário através da venda de publicidade e da venda das camisolas a empresas e a particulares. Nunca tinha experimentado ser “vendedor” e

não gostei da experiência. Nunca mais a repeti, acho que me falta jeito para vender seja o que for. Mas com sacrifício, utilizando os meus conhecimentos e em nome de uma boa causa, consegui o financiamento necessário. Foi uma Volta ao Algarve espetacular. Levar o ciclismo, e todo aquele circo que se monta à volta de cada etapa, às freguesias do interior, foi levar alegria, animação, vida.

No Inatel eu aprendi, sem saber, o significado do ensinar e aprender com pessoas adultas, gente simples, sem estudos, mas cultas, humildes, gente simpática, com muita experiência de vida que trabalhava bem em equipa, sem nunca menosprezar aquele jovem que entrara no jogo e que não tinha nada a ensinar, mas tudo a aprender. Eles sabiam isso e sabiam que eu era um elo importante, porque fazia aquilo que eles não podiam fazer. No Inatel, planeei atividades, vivenciei experiências, assumi uma heterogeneidade de funções, fui líder, animador, monitor, colaborador, recurso e aprendiz. De facto, perante situações tão heterogéneas, tão complexas, tão diversificadas, na relação com pessoas tão diferentes em termos sociais, culturais e económicos, tinha mesmo de aprender, aprender a resolver situações difíceis. Aquilo que hoje sou como pessoa e como professor, dever-se-á muito ao que, também, aprendi neste percurso de vida no Inatel. No Inatel fiz-me educador de adultos.

5.11. E o movimento é para trás e para a frente... e à medida que caminho há um futuro próximo

Regressando ao ano letivo de 1990 em que ingressei na escola superior de educação, vivi nova transição biográfica. Fui obrigado a criar uma nova identidade de aprendizagem. Nova atividade profissional, reuniões com professores cooperantes, supervisão pedagógica, visitas às escolas primárias onde os alunos-futuros professores estagiavam, reuniões de equipa dos professores supervisores. O ambiente, entre nós, era bom e isso ajudava muito. As idas às escolas também eram momentos de aprendizagem em contexto de trabalho. Durante este ano tinha muito tempo livre. Havia tempo para tudo, para família, para os amigos, já que as noites pareciam muito longas. Deixara em definitivo a área desportiva. Durante muitos anos, as noites, entre as 19 h e as 24 h, haviam sido passadas no Pavilhão. Era estranho ficar em casa com mulher e filhos a ver televisão, muito estranho! Mas a gente habitua-se a tudo. Esta inércia foi tempo de pouca dura porque decidi reiniciar

os estudos frequentando em Faro um Curso de Gestão do ISCTE, no centro de Apoio.

Neste ano como supervisor de Práticas, deixei o desporto mas ensaiei uma nova experiência que, à partida, pode parecer que veio tarde, mas não, não veio tarde porque o que aprendi ainda viria ser muito útil no futuro. Estou a referir-me a um curso de alfabetização, em que fui monitor. Afinal como é que se faz? Foi essa curiosidade que me levou a ser voluntário num curso de alfabetização. Um paradoxo? Talvez!

Num movimento para trás, recorro com muito carinho a experiência que encetei como monitor de alfabetização um grupo de pessoas de uma fábrica de rolhas de cortiça em Faro. A maioria eram pessoas analfabetas e um pequeno grupo de três mulheres que tinha o 4º ano e queriam regressar aos estudos, mas achavam que estavam muito esquecidas. Tinha a oportunidade de pôr em prática algumas das aprendizagens que tinha construído durante os cinco anos em que estive na rede pública de educação de adultos. Durante cinco anos fui formador, organizei ações, visitei cursos, fiz comunicações, representei a rede pública de educação de adultos em Portugal e no estrangeiro, pertenci a grupos de trabalho a nível nacional, produzi textos. Mas nunca fora monitor de um curso de alfabetização. Havia sido, isso sim, uma espécie de eunuco da alfabetização, via fazer, sabia como se fazia, mas nunca fizera.

Recuperando a narrativa, relativamente à experiência de alfabetização com pessoas adultas, na fábrica de rolhas de cortiça, refira-se que esta oportunidade aconteceu um pouco por acaso, quando soube que havia analfabetismo entre os operários de uma fábrica, voluntariei-me para tentar ajudar e aprender. Se eu fechar os olhos e me deixar embalar pelas imagens desse tempo, ainda sou capaz de sentir a emoção do primeiro dia e de todos os dias, em que frente a um grupo de onze pessoas procurava ajudar a que aprendessem a aprender conhecimentos, que durante muitos anos lhes fora negado. Naquele grupo de onze pessoas da fábrica de rolhas de cortiça, seis eram mulheres. Três não sabiam ler nem escrever e, as outras eram senhoras mais jovens, tinham o 4º ano de escolaridade. Estas senhoras queriam aprender mais e era muito fácil trabalhar com elas.

A dificuldade residia na alfabetização do grupo maior, constituído por nove pessoas que não tiveram acesso à escola na idade própria ou deixaram a escola, por razões diversas. O analfabetismo não é um problema individual, mas social e estas

peessoas não seriam analfabetas por opção própria. Este grupo teria uma média de idades a rondar os cinquenta anos, mas eram pessoas muito diferentes, expectantes face à possibilidade de voltarem a ter “aulas”, apesar de que as expectativas eram muito diferentes. Uma coisa era certa, o facto de, também elas, se terem voluntariado para frequentar este curso já parecia revelar alguma motivação para aprender. As nossas sessões tiveram uma duração de cerca de seis meses e ocorriam aos sábados entre as 9 h e as 12,30 h. As pessoas eram pontuais e raramente faltavam. Esta atividade era uma oportunidade de elas aumentarem os seus conhecimentos, a partir das suas experiências de vida.

Recordo que as sessões pareciam-me dinâmicas e muito participadas, sobretudo até ao intervalo, que acontecia por volta das 10,30 h. Neste primeiro período, o mais interessante, debatíamos várias questões relacionadas com a vida na fábrica e com a abordagem de várias problemáticas, que surgiam na conversa. Inicialmente, algumas pessoas mostravam maior inibição e até alguma vergonha em falar. Contudo, com o continuar das sessões e com um maior conhecimento e à vontade entre o grupo, a maioria das pessoas sentia-se desinibida e intervinha de forma espontânea, sem qualquer tipo de constrangimento em manifestar as suas opiniões ou em perguntar algo que não haviam entendido. Ao longo das várias sessões, procurei manter sempre uma estrutura mais ou menos igual ao longo dos seis meses, com pequenas variantes, dedicando o segundo período da manhã à língua portuguesa e à matemática, quer para o grupo dos alfabetizandos, quer para o grupo das senhoras que liam e escreviam com alguma facilidade.

Para o segundo período da manhã trazia sempre material que havia construído em casa. Para o período nobre, o primeiro momento, contava muito com aquilo que as pessoas sentiam vontade de partilhar, fosse sobre a semana de trabalho, a vida na fábrica ou qualquer outro acontecimento que as tivesse despertado a curiosidade. Para este primeiro momento não havia plano. E aconteceram algumas situações imprevistas, que não tinham a ver com o facto de haver um homem que gostava muito de falar, que interrompia amiúdas vezes quem falava, não tinha que ver com reações a determinadas temáticas por não conseguirem compreender, nem tinha que ver com a insistência em quererem falar mais de certos assuntos, dificultando alguma organização na discussão. As situações imprevistas mais difíceis de lidar reportavam-se a problemas de relacionamento entre dois operários que se detestavam e que várias vezes se ameaçaram na frente do grupo.

Outra situação imprevista e que criou um clima muito estranho aconteceu quando o dono da fábrica quis assistir a uma sessão. Esteve presente na primeira parte, do debate. Se o dono da fábrica soubesse como funciona uma curso de alfabetização que segue, ou procura seguir, as ideias de Paulo Freire, talvez não tivesse tanta curiosidade em assistir a uma sessão. Foi complicado gerir o debate que se centrou nas “más” condições da fábrica para os operários que faziam noite, nos meses de inverno. Como era rotineiro, começar as nossa sessões discutindo aspetos relacionados com a vida na fábrica, a presença do patrão que, na altura era um indivíduo ainda relativamente jovem, na casa dos quarenta anos e muito disponível e franco na conversa com os seus funcionários, não inibiu as pessoas de dizerem o que pensavam sobre o assunto. A sua presença não só não as inibira como até as entusiasmara, e a sessão mais parecia uma reunião sindical. Só que o senhor Engenheiro, dono da fábrica, nem abriu a boca. Desta vez, eu estava um pouco como a Alice no país das Maravilhas, não imaginava qual o caminho que a conversa iria ter, também eu estava expectante. Naquele dia, naquele momento, acho que já não sabia onde queria chegar com a conversa, ao “facilitar” que as pessoas expressassem os seus sentimentos e as suas ideias, só sabia que havia que ir em frente e ver o que dava. Felizmente, antes que os ânimos azedassem, chegou a hora do intervalo. O senhor Engenheiro nem ficou para o cafezinho.

Este primeiro momento até às 10,30 h, consistia em discutir questões relacionadas com a vida profissional das pessoas, com o objetivo de promover a comunicação e desenvolver o sentido crítico, o diálogo a partir da realidade vivida. Nunca saberei se estes momentos terão tido alguma influência na forma como encaravam a semana de trabalho ou se os ajudaria a resolver problemas do dia-a-dia, mas o que sentia é que aquelas pessoas pareciam gostar daquele momento de diálogo e de debate de ideias. Depois do intervalo, apresentava palavras geradoras relacionadas com a vida da fábrica e a vida daquelas pessoas, passando depois pela codificação, decodificação, problematização e, finalmente, a leitura e escrita. Alfabetização é um processo de descoberta que passa por diferentes fases. As pessoas entendiam e com o continuar do tempo acabaram por perceber as relações do sistema alfabético. Quase todas passaram da fase da letra e da sílaba à constituição de palavras, sendo que umas pessoas atingiram um nível de desenvolvimento diferente das outras. Contudo, seria muito difícil ir muito mais além do que aquilo que foi conseguido, pois, uma vez por semana revelava-se insuficiente, já que uma semana

de interregno fazia com que as pessoas em fase de aprendizagem da leitura e escrita esquecessem quase tudo o que haviam aprendido na semana anterior. Cada início de sessão era como se tivéssemos que voltar ao princípio. Estas pessoas não teriam muitas condições para exercitar as aprendizagens.

Com o grupinho que sabia ler e escrever foi completamente diferente, pois, realizavam muitos exercícios de leitura, que é uma atividade dinâmica e criativa. Procurava textos relacionados com a atividade profissional, com a vida dos operários, textos que desenvolvessem o gosto pela leitura. Além da leitura, também se trabalhava a escrita através de exercícios variados, escrita criativa, resumos de textos, sínteses críticas que promovessem a discussão e reflexão. Muitas destas atividades eram depois apresentadas no grupo. Fiquei com a convicção de que as pessoas gostavam deste tipo de atividade e que terão aproveitado bem este tempo. Na verdade, a minha tarefa era delicada porque pressupunha um processo de aprendizagem informal, não autoritário no sentido de questionar e valorizar a experiência e o saber das pessoas, o que exigia da minha parte motivação, atitude, paciência, amizade, firmeza nalgumas situações além do domínio do conhecimento.

Recordo que houve acontecimentos que ocorreram sem se fazer anunciar, de forma inesperada e com uma rapidez tal, que se tornava difícil recorrer, imediatamente, a uma estratégia que fosse adequada à situação e não condicionasse a continuidade da sessão. Lembro um dia em que, de repente, começou uma discussão entre dois dos participantes, senhor Z e senhor A, indivíduos que na altura teriam cerca de cinquenta anos, que rapidamente passaram da fase da ofensa pessoal à ameaça de agressão. Não foi fácil. Intervalo, beber um café e tentar falar e amenizar a situação. Felizmente contava com a presença e colaboração de uma jovem mulher que trabalhava na secretaria e que frequentava esta ação para se exercitar, já que pretendia inscrever-se no curso noturno, no ano seguinte. E inscreveu-se. Esta mulher dava uma boa colaboração a nível da dinâmica do grupo pela aceitação que tinha junto dos operários da fábrica. Nesta situação de agravamento de relações entre os Senhores Z e A, foi uma boa ajuda. O Sr. Z era muito introvertido, só falava no pequeno grupo e falava comigo na hora do café, quando eu me sentava na sua mesa. O Sr. Z. recusava-se a ir ao quadro porque tinha dificuldade em escrever, havia perdido dois dedos na mão direita, em consequência de um acidente de trabalho na fábrica. O Sr. A. era muito extrovertido, participativo mas com muitas dificuldades de aprendizagem. Realizava as atividades propostas, mas, parecia esquecer, de

repente, tudo o que parecia ter aprendido na sessão anterior.

Há alguns anos atrás, revi o Sr. A. que dançava, e bem, num grupo folclórico de uma Instituição da 3ª idade. Estes senhores não se “gostavam”, já haviam passado das palavras aos atos, já se haviam agredido mutuamente, anos atrás, quando trabalhavam no mesmo turno, à noite. A discussão que ocorreu entre eles foi causada, involuntariamente, por mim, ao formar grupos de forma aleatória. Talvez por vergonha ou inibição, quando formei os grupos, não se recusaram, mas depois foi o que se viu. É a questão dos pré-requisitos, eu deveria conhecer melhor o grupo e neste aspeto falhara. Outras situações ocorreram, umas mais estranhas que outras, mas não afetaram a continuidade da atividade que, sem ter registado resultados surpreendentes, foi uma experiência que terá, porventura, marcado algumas daquelas pessoas.

A mim, marcou e significativamente esta experiência de alfabetização que nada teria em comum com as características dos cursos de alfabetização do nordeste algarvio, já que, neste caso, o curso não era alternativa para ajudar a combater a solidão, ou alternativa a ficar em casa a ver televisão, ouvir rádio, ir à taberna ou fazer *crochet*. Neste caso, as pessoas sentiram-se desafiadas a desenvolver as capacidades cognitivas, a substituir a rotina de um sábado de manhã, por uma atividade educativa que, para a maioria das pessoas, não tinha a ver com promoção no emprego ou necessidade de se adaptarem a novas mudanças no local de trabalho. Estavam ali porque queriam aprender a ler e escrever.

No caso concreto das mulheres, elas faziam sacrifício para participar nesta atividade ao sábado, dia de afazeres domésticos. Por mais de uma vez, sempre que a sessão se prolongava, “perdiam” o autocarro, o que me obrigava a levá-las a casa situada nos arredores de Faro. Uma outra vez, uma das senhoras teve uma discussão com o marido que a viera trazer, porque não queria que ela passasse as manhãs de sábado a participar neste grupo de aprendizagem. De vez em quando, esse conflito estalava, o que afetava a disposição da senhora e acabava por afetar o grupo. Sempre que discutiam, o marido recusava-se a vir buscá-la, mas a senhora continuou até ao fim. Havia uma outra senhora que me marcou muito, a Dona M, era uma senhora tímida, com muita vontade em aprender a ler, mas com grande dificuldade de memorização. Neste grupo, a vontade de aprender era geral e era comovente observar o esforço que faziam para conseguir realizar as tarefas que eu propunha.

No grupo dos homens, o senhor X, já tinha quase sessenta anos, no entanto

conhecia o alfabeto e sabia escrever o seu nome. Era um educando muito importante na dinâmica do grupo. Sempre bem-disposto, animado, bom contador de anedotas, não apresentava problemas de baixa autoestima. Era muito curioso, participava bastante, tinha sempre perguntas a colocar e uma estória para contar. Evoluiu bastante, com o continuar das sessões, foi dominando a leitura e a escrita com alguma facilidade. Na fase final da ação, escrevia pequenos textos, lia e ajudava os colegas com maior dificuldade. Era um daqueles educandos imprescindíveis ao bom funcionamento de um grupo de alfabetização. Foi interessante observar que esta ação terá contribuído para um melhor entendimento entre as pessoas, colegas de profissão. Ao fim de algum tempo já se observava uma certa unidade de grupo. Esta atividade decorreu bem e acabou melhor, culminando com um almoço. O almoço da despedida foi um momento inesquecível pela força das palavras das pessoas, pela comoção, sinceridade e simpatia demonstrada. Neste momento tive a sensação clara de que o grupo tinha apreciado aqueles meses em que estivemos juntos, um tempo de convivialidade, um espaço de educação de adultos com vários momentos marcantes: partilha, amizade, surpresa pela descoberta, alegria quando conseguiam ir além das próprias expectativas de aprendizagem. Foi uma experiência muito compensadora, muito gratificante tanto em termos de formação profissional como de aprendizagem humana, foi uma experiência maravilhosa, cuja recordação perdurará para toda a vida.

Entretanto o meu trabalho de supervisor decorria num plano de normalidade, sem incidentes críticos, sem grandes momentos de satisfação pessoal ou profissional. Gostava de observar e refletir sobre as práticas pedagógicas, o modo como os alunos futuros professores planificavam as aulas, como decorriam as atividades, as reações da turma, os comentários dos alunos sobre os diferentes temas trabalhados na aula, a valorização dos conhecimentos dos alunos e alunas, enfim, a vida na sala de aula do 1º ciclo. Eu estava sempre em aprendizagem contínua, estava sempre a ser surpreendido, aprende-se muito observando as crianças e a forma como agem e reagem perante o processo ensino/aprendizagem.

Os primeiros anos como supervisor foram caracterizados pela curiosidade, pela necessidade de compreender realmente qual era a minha função para poder desenvolvê-la o melhor possível. Ser supervisor de Práticas é uma função complexa para qual eu não tinha formação específica, aprendi supervisionando. Aprendi que o mais importante era o meu compromisso com os grupos, ser autêntico, expressar a

minha opinião sobre as atividades observadas, relacionar-me com os alunos e alunas futuras professoras, assumindo uma posição mais humanista que científica. Como poderia assumir uma posição científica se eu era, também, mais um aprendiz de supervisor que procurava construir mais conhecimento?

Contudo, eu sentia necessidade de desenvolver as minhas competências científicas na área da supervisão. Essa necessidade que era uma obrigatoriedade foi satisfeita quando em 1993 completei o Curso de Estudos Superiores Especializados, Área das Ciências da Educação- Supervisão, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. Durante estes três anos tivera o tempo bem preenchido, fazia supervisão e “estudava”. Em 1993, depois de ter terminado o CESE, senti algum vazio na minha vida. Tinha 39 anos, estava cheio de energia, precisava investir mais em mim, procurar novos desafios que o meu contexto de trabalho profissional não me proporcionava. Deixara a prática desportiva, mas o Desporto continuava a despertar sensações fortes. Ensaiei experiências completamente novas. Fui vice-presidente da comissão de arbitragem da Associação de Futebol de Faro durante dois anos. Não gostei da experiência. Os baixos níveis educativos dos árbitros do futebol regional não davam oportunidade de ensaiar qualquer plano de formação que fosse mais inovador. Entretanto, fui convidado para vogal da Associação Regional de Vela do Algarve. Era conhecido no meio, muito por força de ter acompanhado de perto o percurso do meu filho como velejador.

Em 1995 concorri às eleições para a presidência da Associação Regional de Vela do Algarve e fui eleito. Desempenhei este cargo durante cinco 5 anos. Foi uma experiência estranha porque tive momentos de satisfação pessoal e associativos muito bons e verdadeiros momentos de desilusão. O melhor da modalidade é a juventude que pratica a modalidade, os jovens velejadores, os pais que os acompanham. O pior, a meu ver, terá sido as tricas políticas, alguns diretores dos clubes náuticos cujas motivações eram mais de ordem pessoal, social e até profissional, estando na Vela mais para ser servirem da modalidade do que para a servirem. Em 1997 era Presidente da Associação de Vela quando fui discutir a minha tese de dissertação de Mestrado em Supervisão sob o tema “As representações do aluno-futuro professor sobre a Prática Pedagógica III”.

Concluído o Mestrado, passei por uma fase de Estabilidade, sentia-me numa zona de conforto em relação ao meu trabalho como supervisor, sentia uma maior independência e domínio em relação às questões da Supervisão. Achava que não

havia muito mais espaço para investir mais energias nas minhas competências científico-pedagógicas, na área da Supervisão. Este comodismo durou algum tempo. Comecei a achar que o meu tempo de Supervisor estava a esgotar-se, dada a rotina da função. Já sentia alguma monotonia no que fazia, já me faltava o entusiasmo da fase inicial. Mudavam os grupos de alunos futuros professores, mantinha-se a maioria das professoras cooperantes, repetiam-se as situações, quase tudo era previsível. A minha função estava em risco de começar a tornar-se frustrante. Por um lado, estava acomodado à função, por outro lado começava a ficar amargurado face à ausência de um novo desafio.

No ano letivo de 1998/99, para além das funções de supervisão, fui convidado pela diretora da ESE, corresponsável pela criação do Curso de Educação e Intervenção Comunitária, a lecionar a disciplina de Educação de Adultos. Era uma excelente oportunidade para aplicar os conhecimentos que havia construído no campo da educação de adultos. Nesse mesmo ano, tive oportunidade de integrar a Comissão Organizadora do I Seminário Ibérico de Educação de Adultos. Foi inspirador. Senti que esta era a minha área favorita, era aqui que queria desfrutar o melhor possível, a profissão docente. Este sentimento foi reforçado quando tive oportunidade de fazer um pequeno estágio na Universidade Autónoma de Barcelona, para perceber *in loco* como funcionava o Curso de Pedagogia Social.

No ano letivo 1999/2000 fui equiparado a Prof. Adjunto e transitei para o grupo disciplinar de sociologia, para lecionar na licenciatura em Educação e Intervenção Comunitária. Vivi uma nova transição identitária, precisava construir uma nova identidade biográfica que me capacitasse para trabalhar num novo curso, numa nova área nova de intervenção, o que exigia novos conhecimentos, novos saberes, um novo vocabulário. A educação e intervenção comunitária é uma área muito exigente dado que está orientada para a formação de uma figura profissional, que deve ser capaz de intervir nos contextos mais diversificados da ação social comunitária. É uma área que exige investimento, formação contínua, capacidade de utilizar competências oriundas de outras áreas específicas do conhecimento. Trabalhar neste curso tem sido uma paixão, um desafio constante no sentido de contribuir para afirmação do curso de educação e intervenção comunitária.

Por várias vezes, senti-me muito realizado e muito grato pelos resultados conseguidos em equipa, outras vezes, nem tanto. Ser docente na licenciatura em Educação e Intervenção Comunitária implica funcionar como equipa, em que cada

docente deve envolver-se de uma forma comprometida com os propósitos e objetivos delineados em conjunto na comissão de curso. No início do curso as entidades empregadoras não conheciam esta figura profissional, dado ser o único curso a nível nacional com esta terminologia. Era um curso novo e tínhamos de investir na sua Afirmação. Foi um desafio muito interessante. Penso que conseguimos pois, ao fim de alguns anos, a taxa de empregabilidade rondava os 90%. A aposta era investir bastante na formação dos nossos alunos através de iniciativas que se multiplicaram ao longo dos anos letivos. Foi um trabalho intenso, estimulante que convidava a experimentar novas iniciativas, novas atividades, novas ideias de forma a manter bem vivo o espírito do curso. Isto era o que eu sentia.

Contudo, a Declaração de Bolonha a licenciatura em Educação e Intervenção Comunitária passou a denominar-se licenciatura em Educação Social e viu alterada a sua organização em dois ciclos. Um primeiro ciclo com a duração de seis semestres e um segundo ciclo que confere o grau de mestre. O que senti com a mudança foi que no curso de Educação e Intervenção Comunitária, havia outras condições para realizarmos o nosso trabalho, sobretudo porque um curso com quatro anos permitia outra envolvimento dos alunos, que demonstravam uma maior participação nas atividades do curso. O curso de Educação Social é diferente, em três anos de licenciatura sinto que os resultados não são os mesmos, o número de estudantes trabalhadores é mais elevado, o envolvimento dos alunos, a sua participação é menor. Talvez que os alunos se sintam mais desmotivados, mais descrentes, porque, entretanto, aumentou o número de licenciados na área, cada vez é mais difícil aos licenciados em educação social entrarem no mercado de trabalho.

Acusei esta situação, amoleci e, de certo modo, desinvesti, a nível pessoal e institucional. A nostalgia do passado era muito forte. Considerei seriamente voltar ao ensino primário, onde ainda tenho o meu lugar, uma vez que sou professor requisitado. Não o fiz, porque ainda me sinto comprometido com curso e, sobretudo com um colega que tem sido o meu parceiro em toda esta luta pela afirmação da Educação Social Comunitária. Foi um desinvestimento sereno em que continuava a lecionar as minhas aulas, mas já não demonstrava a ambição de ajudar a projetar o curso. Com 56 anos não me sentia confortável com esta resignação. Tinha de mudar, partir para um novo desafio há muito adiado. Fazer o meu doutoramento, Aqui estou...

No momento em que escrevo este relato autobiográfico estou a caminhar

decididamente para a sua conclusão. Apesar de já ter percebido que o resultado é importante, muito mais importante para mim e mais desafiante, tem sido fazer esta viagem e desfrutar deste caminho que tem sido um processo de aprendizagem constante, que me tem dado muito gozo. Entretanto, enquanto vou caminhando a passos largos para concluir este trabalho, vou dando o meu contributo para recuperar a imagem desta licenciatura em Educação Social que ajudei a estruturar e a reestruturar. Com 60 anos de idade e 23 anos de ESE, a luta pela afirmação do Curso é a razão da minha permanência nesta Escola. Por enquanto, ainda não tenho o sentimento satisfatório do dever cumprido, ainda há muito por fazer. Mantenho-me motivado para contribuir com a minha experiência e o meu saber para continuar a servir a minha profissão docente, agora no curso de Educação Social ou quiçá voltar ainda à Escola Primária? Quem sabe!

CAPÍTULO 6

HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES

PRIMÁRIOS

6. HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

“Lembrar uma vida é fonte de muito cansaço, sobretudo quando essa vida se esvai, sem clemência nem vagar, mais veloz que a areia esquivando-se do tempo dentro da ampulheta.”

J. J. Letria (2002)

6.1. Célia Anselmo

6.1.1. Síntese biográfica

A Célia é natural do concelho de Alcoutim, filha mais nova de uma família com quatro irmãos. Frequentou a escola primária em Giões. Concluiu o ensino primário e o 1º ciclo do curso geral em Giões. Quando tinha treze anos foi estudar para um colégio Externo em Mértola. Estudou lá durante três anos. Em 1970 veio fazer o exame do 5º ano ao Liceu Nacional de Faro. Ficou aprovada, mas não se matriculou no 6º ano. Voltou para Giões. Viveu um tempo de impasse sem saber o que fazer da vida. Tinha dezoito anos. Pensou que era tempo de ser independente. Candidatou-se a um cargo administrativo na Direção Escolar. Foi prestar provas a Lisboa. Fez exame de dactilografia, mas reprovou nas provas, nunca tinha escrito à máquina.

Voltou a Giões, onde ficou durante um ano. Foi um ano muito desagradável. Foi um ano de passagem. A Célia estava desejando que aquele ano passasse, para dar rumo à sua vida. Pensou que seria bom vir para Faro, arranjar um emprego. Também pensou em Vila Real de Stº António, porque era mais perto, mas, naquele tempo, não era um sítio onde houvesse muitas oportunidades de emprego. Em Alcoutim, nem valia pensar porque não havia nada e a única entidade empregadora seria a Câmara. Por influência da irmã e porque também sonhara que gostaria de ser professora, veio, no ano seguinte, fazer exame ao Magistério. Passou no exame e veio morar para Faro. Ingressou no Curso do magistério Primário de Faro. O Magistério foi um dos momentos altos da sua vida. Viveu o Magistério com muita intensidade. Quando estudava no 1º ano, aconteceu o 25 de Abril. Gostou do curso do qual guarda boas recordações.

Quando acabou o curso foi colocada na Escola Primária do Zambujal. Foi um ano de fascínio por ser o seu 1º ano de trabalho e por ser um ano de descoberta da profissão. No 2º ano de trabalho saiu do Zambujal, porque, o isolamento era muito grande. Foi colocada na escola primária de Giões, a sua terra natal. Esteve um ano em Giões.

“Quando estava em Giões, para além da escola, passava o tempo a ler e a fazer malha. Depois, nesse ano comecei a namorar (...) somos da mesma zona, (...) Foram dois anos de namoro. Casei em 1980, já estava colocada em Martinlongo”.

Ficou a viver em Martinlongo na casa dos sogros. No ano de 1980, acumulava as funções docentes com os cargos de coordenadora pedagógica e de delegada sindical. No ano seguinte foi destacada para a rede pública de educação de adultos. Foi nomeada coordenadora concelhia da educação de adultos. Ficou em Martinlongo, na casa dos seus sogros. Gostava muito de lá estar, mas quando o filho nasceu decidiu, com o marido, mudar residência para Vila Real de Stº António, onde o filho teria outras condições para crescer, para estudar, que não tinha em Martinlongo.

Ao deixar o nordeste algarvio pediu a cessação do destacamento na educação de adultos. Voltou ao ensino primário, mas sentiu que, depois daqueles anos na educação de adultos, já não era a mesma pessoa, já tinha uma outra perspetiva da vida. A Célia foi colocada na Escola Primária de Monte Gordo. Nesta Escola as crianças apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem, problemas afetivos, dificuldades de relacionamento nas interações que estabeleciam com os professores. Eram crianças conflituosas. Sentiu que se abria uma nova perspetiva de trabalho, sem conflitar com a estrutura familiar.

Trabalha três anos no ensino regular e, no ano seguinte, opta por deixar a sala de aula e começa a trabalhar no Ensino Especial. Esta nova experiência foi um fascínio, foi uma nova paixão. Em contexto de trabalho no Ensino Especial participou em várias formações. Sentia-se atraída para ajudar crianças com necessidades educativas especiais. “Acho que a minha vocação é ajudar aqueles mais desfavorecidos, aqueles que têm mais dificuldades, os outros, os menos bafejados pela sorte. Depois, parece que tudo o que é mais difícil é o que me atrai mais”.

Esteve 15 anos no Ensino Especial.

Deixou o Ensino Especial e esteve dois últimos anos no ensino regular, para poder pedir a aposentação. Foi colocada em Vila Real de Stº António onde vai trabalhar com uma turma do 4ºano. Refere que adorou aqueles dois anos. Teve um grupo que lhe deu a oportunidade de aplicar os conhecimentos que construiu ao longo da sua vida profissional. “Esse 4º ano, foi especial, eu penso que, também, deixei marcas muito boas, naqueles alunos, como, eles me deixaram em mim”. No ano seguinte teve uma turma do 1º ano. Acumulou vários cargos. Foi nomeada coordenadora de Escola e eleita presidente do conselho pedagógico. Sentia-se bem, não se sentia cansada, nem desgastada, nem psicologicamente nem fisicamente.

No ano seguinte reforma-se. Está reformada desde o ano de 2008. A princípio foi muito difícil adaptar-se a essa nova situação. “ Não me preparei para a reforma, como em muita coisa na vida (...) Devia ter continuado no ensino, mas se não tivesse pedido a aposentação naquele ano tinha de continuar mais quatro anos”

No ano letivo seguinte a ter-se reformado volta à Escola como voluntária, no apoio aos colegas novos que trabalhavam no ensino especial. Não durou muito o tempo de voluntariado porque, entretanto, a mãe adoeceu e a Célia para dar apoio à mãe, dividia o seu tempo entre Vila Real de Stº António e Giões. Entretanto a sua mãe faleceu. Neste momento a Célia encontra-se numa fase de alguma indecisão relativamente ao modo como vai dar continuidade à sua situação de professora reformada. “ O meu problema é que estou acomodada, inscrevi-me em cursos na Universidade dos Tempos Livres, vou fazendo algumas atividades (...) Mas, estou acomodada.” A Célia continua a viver Vila Real de Stº António. Veio para esta cidade há mais de 20 anos atrás, mas continua a voltar à sua terra natal, sobretudo, nas férias onde reencontra algumas das amigas de infância que, em tempo de férias, também voltam a Giões “Ainda tenho aquele sentimento de pertença à aldeia. Vivi, também, algum tempo em Martinlongo, mas é a Giões que eu volto”.

6.1.2. Entre o lar e a Escola

A Célia passou parte da infância entre Giões e Beja. A mãe viveu sempre em Giões e o pai durante um período de tempo esteve a trabalhar em Beja. Era pedreiro. Mais tarde esteve ligado à pequena construção. A Célia deslocava-se por curtos períodos de tempo para fazer companhia ao pai. As memórias de infância são as

memórias de viver numa aldeia, de se viver livre, das brincadeiras de rua, toda a gente se conhecia, estabeleciam-se relações de muita proximidade, as portas das vizinhas estavam sempre abertas. A Célia afirma “ter sido uma criança extremamente feliz, muito mimada, muito protegida e que, remontando no tempo, tive a felicidade de ter, também, a presença dos meus pais”. Logo na infância, houve uma pessoa que a marcou para a vida, a sua madrinha, professora em Giões. “Tinha aquela madrinha que era uma referência em termos de cultura, em termos de educação (...). Era uma pessoa reta, muito exigente, talvez que me tivesse influenciado, mesmo sem eu saber, pela profissão que eu, mais tarde, viria a escolher”.

Outra influência importante na sua vida foi a irmã, mais velha doze anos que teve comigo uma relação muito maternal. Quando a Célia entrou para a Escola, a irmã era regente escolar no concelho de Alcoutim. Mais tarde, veio para Faro tirar o curso do magistério primário. A Célia fez a escolaridade básica em Giões. No seu tempo, há cerca de cinquenta anos atrás, a escola primária de Giões tinha cerca de sessenta alunos e alunas distribuídos por duas salas. Hoje, já não há escola em Giões. Durante os quatro anos de escolaridade, teve sempre a mesma professora. Gostou muito da professora “Era nova, era bonita, muito meiga (...) ensinava muito bem, muito nossa amiga. Era a imagem da professora ideal. Também esta professora foi uma boa referência. “Esta professora marcou-me, também, muito”.

A sua futura profissão como professora primária estava desenhar-se, face à influência da madrinha que adorava e a sua professora primária. Dos tempos de infância só tem boas recordações. Brincava na rua com os amigos, faziam jogos tradicionais ou brincava com as bonecas. Os melhores amigos são os amigos do tempo de infância. “Ainda hoje voltamos todas à aldeia. Nas férias ainda nos encontramos lá (...) Algumas delas voltaram lá, construíram casa, criaram laços, participam na vida da comunidade (...). Penso que isso acontece porque Giões tem um espírito muito comunitário”.

Continuou o seu percurso escolar em Giões, depois de fazer a 4ª classe. Houve um homem que marcou muito aquela zona, o padre Moreira que criou em Giões, na altura, um colégio, com 1º e 2º ano, que corresponde agora ao 2º ciclo. O ensino era privado, cada criança pagava uma mensalidade. Os professores eram o padre Moreira, outro padre e alguns professores que vinham de Vila Real de Stº António. “Aquilo era uma forma grosseira de colégio, mas chamava-se o colégio de Giões, que tinha um formato muito básico, mas, pronto, não havia mais nada”.

Aquele colégio ainda se manteve em Giões durante uns quantos anos. Muita gente, quer de Giões quer das aldeias próximas, fizeram lá o 2º ano. Se não fosse o colégio não haveria alternativa para continuar a estudar, porque naquela altura ninguém continuava a estudar depois de fazer a 4ª classe, por falta de condições económicas para ir estudar para outra localidade. Depois de fazer o exame do 2º no liceu de Faro, a Célia voltou a Giões onde frequentou o 3º ano do colégio. Contudo, no 3º ano, havia dificuldade de professores. O colégio não estava preparado para ir além do 2º ano.

Por influência da irmã mais velha, foi estudar para Mértola, para um colégio que funcionava como Externato. Tinha 15 anos. Ficou hospedada numa casa de família. Frequentou o colégio durante 3 anos. Repetiu o 3º ano, que tinha feito em Giões, porque não tinha vindo bem preparada. “Naquela altura havia as disciplinas de Ciências e as disciplinas de Letras e uma das minhas grandes limitações era no Inglês”. A Célia era uma aluna média, achava que poderia ter sido uma boa aluna se tivesse tido outras bases. Enquanto esteve em Mértola, só vinha a casa nas férias. Passava a vida entre o colégio e a casa, praticamente não saía, também não havia muito onde ir. Gostou do colégio, gostou dos professores, do ambiente, gostou de estar em Mértola. “O que podia ser menos agradável era o colégio ter um espaço para raparigas e outro para rapazes (...). Nem sequer as salas de convívio eram mistas. Não havia hipóteses de convívio com o género oposto”. As suas amigas, em Mértola, eram as colegas de colégio que estavam hospedadas na mesma casa. Desse tempo, a recordação mais marcante foi quando veio a Faro fazer o exame do 5º ano e obteve aprovação. “Foi uma felicidade enorme, ainda mais, porque foi muito stressante, foi no ano em que roubaram os exames do Liceu e tivemos de repetir todos os exames, em vez de nove exames, fizemos dezoito”.

Foi entre Mértola e Giões, no período de férias, que a Célia viveu parte da sua adolescência. Uma adolescência tranquila, sem problemas existenciais, sem conflitos com os pais. As suas recordações da adolescência estão todas em Giões. Naquele tempo, havia as festas sazonais, ou pela Páscoa, ou Carnaval ou no Verão, que era a melhor época do ano para sair e se divertir. Tinha um grupo de amigos e saíam todos juntos. “Não havia aquele compromisso do namoro, eram mais, amores platónicos (...). Corríamos os bailes todos das redondezas. Naquela altura havia pouca coisa, quando saíamos, era mesmo para os bailaricos”.

Se na infância um dos seus passatempos preferidos era brincar com as

bonecas, na adolescência tinha um divertimento que muito apreciava: passear pelo monte, montada numa égua. Havia um amigo em Giões que tinha cavalos e éguas. Gostava muito de montar. Mas, o que a terá marcado mais na sua adolescência terá sido a leitura. Gostava muito de ler. Naquele tempo, havia uma biblioteca itinerante que corria todas aldeias do nordeste algarvio. Desde muito jovem que se habituara a requisitar livros, sempre que a biblioteca itinerante passava por Giões. A leitura terá sido a sua melhor forma de compensar o ano que passou em Giões, depois de ter saído do colégio em Mértola.

Fez o exame do 5º ano e voltou para casa dos pais. Foi um tempo de impasse, na sua vida. Tinha dezoito anos e não sabia que rumo dar à sua vida. Queria sair de Giões. Pensou que o melhor seria empregar-se. Por influência da madrinha que era amiga do diretor escolar, candidatou-se a um lugar de funcionária administrativa, na Direção Escolar de Faro. Prestou provas em Lisboa, mas reprovou nos testes. Regressou a Giões. No ano seguinte foi fazer exame ao Magistério Primário de Faro.

6.1.3. O Curso do Magistério Primário

Vir para Faro tirar o Curso do Magistério Primário era um sonho de criança que a Célia nunca julgou poder concretizar-se. “Quando não se é rico e quando se vive num meio daqueles (...), há sonhos que não estão ao nosso alcance”. Mais uma vez foi a influência da irmã, que vivia em Faro e era professora primária, que ditou a vinda da Célia para Faro para cumprir o sonho de criança. Sempre sonhara que queria ser professora. As imagens que tinha das pessoas mais marcantes da sua vida, estavam muito ligadas à escola, ao ensino, à vida de professora. A ida para o Magistério constituiu um dos momentos altos da sua vida. Foi trocar o ambiente de Giões pelo ambiente da cidade de Faro. Foi conhecer outras pessoas.

No Magistério viveu o curso com muita intensidade. Gostou muito do ambiente, das aprendizagens que construiu, das colegas que teve, dos professores que conheceu. O próprio espaço do Magistério era muito bonito”. Guarda boas recordações desse tempo e, sobretudo das amizades que estabeleceu e que, ainda hoje, se mantêm. Relacionava-se bem com todas as colegas e criou relações muito próximas que, ainda hoje, se mantêm. Durante o curso conheceu uma colega que a marcou para toda a vida. Essa colega, mais tarde veio a ser sua cunhada e colega de profissão, na Escola do Zambujal.

O 1º ano do Magistério foi um ano especial, também, porque aconteceu o 25 de Abril.

“Mexeu muito comigo, mexeu, porque, se calhar, foi um safanão, foi um acordar para uma realidade que era desconhecida para muitos de nós, foi muita euforia. Também, estávamos numa idade propícia a coisas novas e a este sentimento revolucionário de mudar a sociedade (...) era preciso mudar a sociedade, torná-la mais justa, mais equilibrada, e ali, estávamos nós, professores primários, os professores da mudança, que iam trabalhar com as crianças. O futuro da sociedade estava nas nossas mãos também, porque íamos educar os adultos de amanhã”.

Viver o Magistério naquele ano de revolução foi uma experiência incrível, difícil de contar. Como futura professora sentia que tinha uma missão a cumprir, um trabalho educativo que era muito importante. Vivia-se período de muita contestação. Era um tempo propício para que algumas pessoas despertassem para a situação de injustiça social em que se vivia. No Magistério era o tempo de fazer greve às aulas para contestar a autoridade do diretor, de exigir a sua demissão, uma pessoa identificada com o antigo regime “Uma pessoa com ideias muito ultrapassadas (...) pessoa detestável, que não tinha nada de interessante, a própria disciplina, Pedagogia, que nós deveríamos gostar, não tinha nada de atrativo”.

O primeiro ano do Magistério o que teve de bom, de diferente foi ter acontecido o 25 de Abril, porque em relação aos conteúdos de aprendizagem, às disciplinas, não ficou surpreendida com os conteúdos. Não sentia nenhum fascínio especial naquilo que estava a aprender. E os professores naquele primeiro ano também não a marcaram. No ano seguinte já foi tudo diferente, por força do 25 de Abril. Aí, tudo mudou, a atitude, o tipo de aulas, o currículo. Alguns professores, foram saneados, entre eles o diretor.

O ano letivo de 1974/75 foi diferente, as aulas eram mais vivas, havia mais discussão, questionavam-se ideias e as pedagogias. Nesse ano já teve um papel mais interventivo, deixou de aceitar tudo com tanta naturalidade, começou a ter um papel mais dinâmico na escola. Integrou um grupo constituído por professores e alunos do

Magistério para discutir o currículo do Magistério. No seguimento dessas discussões a nível local, integrou o grupo de representantes do magistério de Faro, que participou em vários encontros que se realizaram em Lisboa, para discutir o futuro dos Magistérios em termos de propostas de currículos, de identificar problemas e de discutir questões da formação dos futuros professores primários. Esses encontros terão sido o embrião do que veio a ser o Magistério a seguir ao 25 de Abril. Os estudantes do magistério tiveram um papel importante naqueles encontros, que eram organizados a nível nacional. Houve disciplinas que foram extintas, outras foram criadas no ano seguinte. "Eu saí em 1975 que foi quando tu entraste, aí já apanhaste um curso muito diferente".

Uma outra situação que ocorreu no após 25 de Abril, que terá marcado a Célia como futura educadora foram as campanhas de alfabetização: Fez voluntariado. Era a forma de se mostrar solidária com o ideal da revolução. Ajudar a construir uma sociedade mais democrática, mais igualitária, ensinando adultos analfabetos. Foi o seu primeiro contacto com a educação de adultos, com a alfabetização, uma experiência que afirma ter apreciado muito. Em relação ao currículo do curso do Magistério, o que mais gostou foi das Práticas, do primeiro contacto com as crianças. As Práticas ocorreram nas Escolas Anexas ao Magistério nas Anexas. Foi com as Práticas que afirma ter ficado com a certeza daquilo que estava a fazer, queria ser professora. Não tinha a mínima dúvida, em relação a isso.

Em relação à sua vinda para Faro, para o curso do magistério afirma que foi um marco importante na sua vida, no seu crescimento como pessoa. "Vivi outras experiências que nunca teria possibilidade de viver se tivesse continuado em Giões ou tivesse ido para Alcoutim".

6.1.4. A profissão professor

6.1.4.1. Início da profissão professor primário

Concluído o curso do Magistério foi colocada no Zambujal, freguesia de Vaqueiros, concelho de Alcoutim. A escola do Zambujal estava fechada porque os professores não queriam lá ficar. Como era de Giões, localidade perto do Zambujal, interessava-lhe trabalhar perto de casa. Então a Célia dirigiu-se à Direção Escolar e pediu uma entrevista ao diretor escolar onde se comprometia a concorrer para esta

escola se a reabrissem. Queria trabalhar, ganhar dinheiro. Sabia o esforço que os pais tinham feito para ir estudar para Faro, para tirar o curso. O diretor foi sensível à sua proposta. Depois de ter sido colocada por concurso, a Célia dirigiu-se novamente à Direção Escolar para que criassem um segundo lugar, uma vez que o número de crianças justificava a existência de duas turmas. Zambujal era um monte pequeno, mas abrangia crianças de todas as redondezas. A escola tinha quase cinquenta crianças.

Foi colocada na Escola a sua colega Benvinda, futura cunhada, uma das maiores amigas que teve na vida. O primeiro desafio foi a recuperação da escola que estava fechada, degradada e o pátio era um matagal. A comunidade envolveu-se, as pessoas ajudaram e a escola foi pintada. Foi tudo arranjado pela comunidade, a Câmara não ajudou nada, tudo trabalho das pessoas e das duas professoras. Passado algum tempo o diretor escolar foi visitar a escola do Zambujal e ficou admirado de ver tudo pintado, escola, carteiras, paredes e perguntou-lhe: ” Como é que fez isto? E, eu disse: Ah! Faço bailes na escola para arranjar dinheiro”. A Célia tinha 19 anos e sonhava que podia mudar o mundo, só tinha de acreditar, depois “ era o espírito do 25 de Abril, naquela altura”.

Naquele tempo as únicas escolas que estavam abertas eram as de sede de freguesia, Martinlongo, Giões, Vaqueiros. Havia bons edifícios, mas estavam fechados porque não tinham professores. Havia falta de professores, os lugares eram excedentes em relação ao número de professores, então, os professores podiam escolher os lugares.

“E, como eram lugares isolados os professores não queriam ir para lá, arranjavam todos os subterfúgios para escapar (...) arranjavam atestados (...). Havia, inclusive, uma declaração que as pessoas faziam, iam à Junta de Freguesia e diziam que não havia, naquele lugar, uma habitação condigna. A Junta passava a Declaração e os professores com base nisso, não ficavam lá”

Naquela que foi a sua primeira experiência docente sentiu as dificuldades normais de quem inicia a profissão: Foi um ano de fascínio, por ser o 1º ano e por ser um ano de descoberta, eu estava descobrir a profissão pela primeira vez. Logo neste primeiro ano de profissão foi confrontada com o choque com a realidade ao constatar

que entre o que se aprende num curso e a realidade, havia uma grande diferença. Viu isso logo no 1º ano de trabalho. Mas, perante essa nova realidade educativa a Célia refere que “ Depois, a gente tem que se virar e tem de fazer o melhor que pode e sabe”. Desta sua estadia no Zambujal guarda as melhores recordações, sobretudo, da forma como as gentes locais a aceitaram e da forma como se sentiu integrada na comunidade. Quando a Célia foi colocada na escola do Zambujal, a sua presença não foi uma surpresa muito grande, porque as pessoas já a conheciam. O que não conheciam era a Célia, enquanto professora.

A Célia e a colega Benvinda, alugaram uma casita que não tinha luz elétrica, nem tinha água. O aquecimento, eram as pessoas que levavam as braseiras, à noite, para as professoras se aquecerem. Muitas vezes não havia mercearias, tinham de recorrer ao que as pessoas lhes ofereciam. Tomavam banho na escola, com água que aqueciam num fogão utilizando um chuveiro de balde, como havia antigamente. “Foi um ano especial, foi a concretização de um sonho. Adorei estar no Zambujal, tinha uma turma de vinte e tal crianças, mas, adorei, até os problemas, eu os conseguia transformar em desafios”.

Apesar das dificuldades, naquele ano nada lhe metia medo, sentia-se muito apoiada pela colega Benvinda, por professores do Magistério. “O Agostinho, a Margarida Fernandes, que tinham sido meus professores, mas que, mesmo, eu estando lá na terriola, mantinham contacto comigo. Cheguei a levá-los lá a festas, foram visitar a minha escola”. Sobre o professor Agostinho a Célia relatou que foi aquele com quem manteve contacto mais tempo, mas, também foi um professor com quem, a princípio, antipatizou.

“Porque ele era militar e eu lembro-me de um dia numa aula ele ter-me dito qualquer coisa que não gostei. E eu, que nunca tinha sido muito irreverente, confrontei-o, com alguma dureza. Isto aconteceu já depois do 25 de Abril “(...)O senhor está a falar comigo nesse tom, mas, olhe, que isto não é o quartel”.Ele que era uma pessoa tímida, caiu nele, e na frente da turma, pediu-me desculpa (...) Depois desse episódio, ele mudou e viu-se que devia estar interessado em aprender a lidar com a gente, porque se tornou muito acessível, muito disponível”.

Apesar de ter gostado da experiência no Zambujal, a Célia não quis continuar lá no ano seguinte porque o isolamento era muito grande. “Eu naquele ano não fui professora, fui missionária”. Enquanto esteve no Zambujal a Célia não ia a casa aos fins-de-semana que era no mesmo concelho. Não havia transporte. As estradas eram de terra batida, com muitos buracos. Quando chovia, não havia carro que ali passasse, ficavam isoladas. Aos fins-de-semana, quando havia mercado, deslocavam-se a Vaqueiros, a aldeia mais próxima que distava cerca de 7 km de Zambujal. Quando precisavam de mercearias deslocavam-se a Malfrades, que era a povoação mais próxima, distava cerca de 3Km. Umhas vezes iam a pé, outras vezes de boleia ou utilizando o meio de transporte que lá havia, o burro.

“Nesse ano, eu que sempre gostei de andar com os meus sapatos de tacão alto, fui para lá com umas botas de saltos e no primeiro dia que quis vir a um mercado a Vaqueiros, como é que eu podia vir se não tinha sapatos. Diz-me um homem lá do monte, eu tenho umas botas, se quiser, menina Celinha, posso emprestar-lhe, ainda não as estriei. Eram umas botas de sola de borracha que eles usavam lá na serra. Quando fui a Vaqueiros, levei as botas emprestadas. Dessa vez, fui a pé porque as pessoas do monte também iam ao mercado a Vaqueiros de burro. Às vezes, ia a Vaqueiros de burro, as pessoas emprestavam-nos os burros (...). Depois, também havia um outro carro que passava por Vaqueiros (...). Naquela altura era seguro pedir boleia (...). Burro e boleia eram os nossos transportes, quando não chovia. Mas, a maioria das vezes era de burro ou a pé”.

No ano seguinte ficou colocada em Giões, tinha lá a sua casa. Foi um ano que passou depressa, sentia-se bem, gostava das crianças e do trabalho que fazia. Foi um ano sem incidentes. Para além da escola, passava o tempo a ler e a fazer malha. Foi nesse ano que começou a namorar. O namorado era de Martinlongo. Já se conheciam das festas, dos bailaricos, mas só nesse ano é que começaram a namorar. No ano seguinte foi colocada na escola primária da Barrada. Em 1982 concorreu para Martinlongo e foi colocada na escola primária. Nesse ano casou-se e ficou a viver em

Martinlongo, na casa dos sogros. Esteve lá um ano. Nesse ano, acumulou as funções docentes com os cargos de coordenadora pedagógica e de delegada sindical.

Durante esse ano que esteve no ensino regular, antes de ingressar na educação de adultos, o trabalho docente foi muito absorvente. Tinha quatro 4 classes e tinha de organizar tudo. Os recursos eram poucos, não havia fotocopiadoras, as fichas para os alunos e alunas dos quatro anos de escolaridade tinham de ser feitas no gelatinógrafo,

“Sempre, sempre, me preocupei muito com o estruturar as coisas, gostava muito daquilo que fazia, aceitava os desafios e gostava de me empenhar neles (...) sabia que não se podia ir para uma aula sem as coisas bem programadas, bem organizadas, se saber o que ia fazer (...) Adorei estes tempos, foram dos melhores da minha vida”.

No ano seguinte, ainda antes de ser destacada para a educação de adultos, foi convidada pelo diretor escolar para coordenadora de educação física, nas escolas primárias do concelho. O diretor escolar conhecia a Célia das suas vistas às escolas do concelho. Já a havia visitado antes, quando estivera colocada na escola do Zambujal. “Você devia aceitar isto, veja lá é uma pessoa jovem, é aqui do concelho, precisamos. Era muito importante que houvesse alguém aqui no concelho”. Desempenhou este cargo durante um ano, mas não gostou da experiência. Andava de escola em escola com materiais de apoio à educação física para sensibilizar e apoiar as colegas a desenvolverem atividades de expressão físico-motora e de iniciação à prática desportiva.

No ano seguinte foi convidada para ser coordenadora concelhia de educação de adultos.

6.1.4.2. Coordenadora concelhia de educação de adultos

A Célia foi uma das primeiras professoras destacadas na rede pública de educação de adultos, para trabalhar no âmbito do projeto integrado de desenvolvimento do nordeste algarvio. Ingressou em 1984 e cessou funções, dois anos depois, em 1986. O seu ingresso na educação de adultos deveu-se a um processo semelhante ao que ocorrera no ano passado quando integrara a equipa de

coordenadores de educação física. Fora, novamente, convidada pelo diretor escolar da Direção Escolar de Faro. “Queriam iniciar o processo de educação de adultos no concelho de Alcoutim e precisavam de alguém (...) Educação de adultos, ninguém sabia o que era isso, tinha que ser alguém do concelho”. Aceitou o convite. Houve um fator muito importante que influenciou a sua decisão. “Ainda vivíamos o ambiente do 25 de Abril, a aposta no desenvolvimento das zonas mais desfavorecidas do país, a vontade política de se intervir no nordeste algarvio, uma zona que tinha sido sempre muito esquecida pelo poder político”. Era sua oportunidade de contribuir para o desenvolvimento do seu concelho e não podia rejeitar este desafio. Vivia lá, aquilo era a sua terra, lá viviam as pessoas de quem mais gostava, nunca poderia dizer que não.

“Ia trabalhar a favor das gentes do meu concelho. E, nesta altura, era uma jovem (...) vivi muito o 25 de Abril (...) ainda estava cheia de sonhos, de ilusões e talvez se refletisse isso. Eu tinha mais expectativas em relação à educação de adultos e em relação aos adultos do que eles tinham”.

Nesta fase inicial do PIDR, a prioridade era a implementação dos cursos de alfabetização. As coordenadoras concelhias não estavam dispensadas das funções de ensino, acumulavam a coordenação com a responsabilidade de um C.E.B.A. Recorda que sente orgulho do trabalho que realizou. Face à sua ação, havia em 1985 cursos em Alcoutim, sede de concelho e nas sedes de freguesia como Pereiro, Vaqueiros, em Martinlongo. Mas, houve a criação de um curso de alfabetização que lhe deu um prazer especial, que foi num monte da freguesia de Martinlongo denominado Castelhanos. “Era um lugarejo (...) em que havia uma grande carga política, um monte com grandes características de esquerda (...) Era gente mais velha, não era gente jovem, mas com muito sentido político”. Aqueles dois anos na educação de adultos foi uma experiência incrível e o melhor da experiência foi estar com as pessoas, poder organizar, ver os cursos a serem implementados e ver as pessoas felizes. Também se sentiu muito estimulada pelo facto de “ver apoio que não pensava que pudesse existir (...) ter acesso a tantas instituições que se disponibilizavam para colaborar connosco”. Esta era a grande vantagem do PIDR. Era tudo muito mais simples porque ao fim de pouco tempo, todos se conheciam.

Como coordenadora concelhia sentiu o peso da responsabilidade do trabalho, mas, houve um fator facilitador muito importante, que foi a formação. Como agente de educação de adultos sentiu-se muito encorajada e motivada no seu trabalho, porque a formação foi muito importante. “Lembro-me de ter tido formações (...) em que estava a educação de adultos, o poder local, as autarquias, as juntas de freguesia, em que vinham pessoas do estrangeiro e de outras regiões do país falar sobre desenvolvimento regional. Isso foi uma grande abertura para todos nós.

A par da formação, salienta que havia um espírito de grupo muito grande e que sempre se sentiu muito apoiada pelos colegas da coordenação distrital. Outro aspeto extremamente importante neste trabalho de educação de adultos foi o seu carácter de novidade, de diferente “ (...) havia os convívios, as festas, os cursos, e isso, no ensino regular não existe nada disso, no ensino regular limitamo-nos à escola e pouco mais”. Numa fase imediatamente a seguir à implementação dos cursos de alfabetização, surgiram os cursos socioeducativos, que também foram muito importantes para as gentes locais. Tinha dificuldade em diferenciar o que era mais importante, se os cursos de alfabetização se os cursos socioeducativos. Esses cursos surgiram em consequência da identificação dos artesãos no concelho e da recolha das várias artes. Foi também feita uma recolha sobre tradição oral, contos, mezinhas, receitas de gastronomia, música. Em relação ao artesanato foi feito um levantamento a nível local. A ideia era criar uma rota dos artesãos.

“Apostámos naquela rota dos artesãos, mas não resultou (...) mas no campo da cestaria, da tecelagem, que tinham sido, em tempos, atividades próprias daquela zona, tinham caído no esquecimento e nós é que recuperámos esta prática sobretudo, com os cursos socioeducativos e convencendo alguns artesãos a retomarem, esta atividade, porque acreditávamos na rota dos artesãos. Por exemplo, o linho, conseguimos que a D. Senhorinha de Penteadeiros, que ainda hoje, ela e o marido estão no ativo”.

A Célia foi encontrar no ano passado, em 2010, alguns destes artesãos ainda vivos, nas comemorações dos 25 anos da Feira de Artesanato em Alcoutim. Esteve lá como convidada da Câmara porque foi ela que realizou a 1ª feira de artesanato de

Alcoutim. E como reconhecimento o Sr. Presidente da Câmara convidou-a a estar presente. “Nesta comemoração tive o prazer de encontrar a D. Senhorinha e o marido, a D. Ildinha Xavier, artesã de Martinlongo, que foi a monitora do curso de bordados em Martinlongo e que se manteve durante muitos anos ligada à Flor da Agulha”.

Foi com a educação de adultos que a Célia se habituou a valorizar aspetos que ela própria afirmava desconhecer, a riqueza daquele concelho. Vivera lá e nunca havia pensado nisso, nunca tinha olhado para o artesanato como uma arte, como uma riqueza cultural. “Eu tinha a ideia que aquele concelho era uma zona muito pobre que não tinha nada”. Ao recordar este tempo, o trabalho desenvolvido sente que “Tudo isto é um mar de emoções e de situações que a gente ao falar sobre isto começa a lembrar e sente nostalgia, sente saudades daquele tempo, que vivemos de uma forma tão intensa”

Da sua ação como coordenadora concelhia valoriza muito a recuperação do artesanato, a criação dos cursos socioeducativos. Mas a alfabetização, para si, foi o trabalho mais importante, o mais significativo, uma alegria muito grande, “ Um prazer indescritível, tu teres uma pessoa, com 50 anos que se fechou, que não conhecia nada e que, depois aprende e tem o prazer de ler”. A Célia sentiu-se muito reconfortada por saber que o seu trabalho era reconhecido. A educação de adultos foi uma experiência em que se sentiu muito realizada, por desenvolver um trabalho que era diferente do que se fazia no resto do Algarve. Ali havia uma rede de apoio, havia várias instituições, havia um projeto, havia uma política de desenvolvimento regional, havia o poder local, as autarquias. A educação de adultos foi um campo onde produziu muitas aprendizagens e lhe deu outra perspetiva da vida.

“A educação de adultos fez-me crescer, fez-me evoluir bastante tanto a nível pessoal como a nível profissional (...). Era um trabalho muito mais abrangente, mais humano e tinha, sobretudo, uma faceta muito política (...) Sabes que, às vezes, penso que se tivesse ficado na educação de adultos podia ter tido uma vida mais interventiva, mais política, teria tido oportunidades, que não tive quando vim para Vila Real. Poderia ter sido uma pessoa com um outro nível de intervenção política. Mas, se isso não aconteceu, a culpa é minha, porque eu limitei-

me, eu limitei-me (...) Podia ter sido uma pessoa com uma vida política diferente”

6.1.4.3. Retorno à escola

Em 1987 a Célia foi morar para Vila Real de Stº António e voltou ao ensino regular. Colocada na escola primária de Montegordo, ficou durante três anos nesta escola primária. Cedo se apercebeu das dificuldades de aprendizagem das crianças, problemas afetivos, dificuldades de relacionamento nas interações que estabeleciam com os professores. Eram crianças muito conflituosas. Ao mesmo tempo teve a percepção que uma parte dos professores não entendia, nem queria entender, as razões que justificassem as atitudes dessas crianças. Sentiu que se abria uma nova perspectiva de trabalho.

Foi trabalhar para o Ensino Especial. Entretanto as questões familiares estavam mais resolvidas, o filho andava na escola e o marido continuava com a sua vida profissional entre Vila Real de Stº António e Alcoutim. Esta nova experiência “Foi um fascínio, foi uma nova paixão”. A exemplo do que tinha ocorrido na educação de adultos, procurou fazer o maior número de formações no âmbito do Ensino Especial que a deixassem melhor preparada para enfrentar este novo desafio. Sente que sempre teve espírito de missão e sentido humanista, porque gosta de ajudar os outros, aqueles que têm menos atenção. Sente que tem alguma vocação para compreender os outros, para os tentar ajudar, tentar perceber o que está subjacente a uma certa maneira de ser e, depois, o sentido de injustiça afeta-a muito. “Não sei se é vocação, estou a falar nisto e estou, ao mesmo tempo, a questionar-me, nunca tinha pensado nisso assim. Esta entrevista, falar na nossa vida faz pensar em coisas que normalmente não pensaria, estou, se calhar, a refletir em voz alta”.

Esteve no Ensino Especial durante quinze anos. Durante um período de tempo foi coordenadora do Ensino Especial. Neste trabalho também se sentiu muito realizada, embora não se possam comparar experiências. “Eu, na educação de adultos, tinha um papel mais interventivo, via resultados a curto prazo, mexia com a vida das pessoas, aqui era o contrário, no Ensino Especial, as crianças é que mexiam comigo e não só”. Refere que, para se trabalhar nos Apoios Educativos é preciso ter uma grande capacidade de encaixe, pois, o seu trabalho consistia em apoiar outros professores, andava de sala em sala. Nunca teve problemas com nenhum colega, mas

foi um trabalho muito difícil, porque, muitas vezes em lugar de reagir, contemporizava, tentava compreender e acabava por condescender com muitas situações.

“Nos apoios educativos tinha que ter uma grande capacidade de adaptação. Eu engoli sapos, sapos, não, eu engoli vacas, porque a sala é daquela professora, porque a responsabilidade do que lá se passa é dela, porque a pedagogia, o método de ensino na sala de aula é da sua responsabilidade. Por exemplo, tu entras numa sala de aula e vês coisas com as quais não concordas”.

Nos Apoios teve momentos muito bons. Passou pelas salas de inclusão e pelas salas de apoio. As salas de apoio eram, em sua opinião, um momento de grande prazer para aquelas crianças e isso era o que mais a motivava. Acha que as crianças se sentiam muito bem na sala de apoio. A criança era retirada da sua sala de aula mas, em contrapartida, durante aquele tempo na sala de apoio, aquela criança sentia-se gente no sentido de ser o centro das atenções, de ser respeitada pela sua maneira de ser, pelas dificuldades que tinha. Porque ali havia alguém que lhe dava toda a atenção, que ela merecia, o que não era possível quando estava no meio de um grupo de alunos diferentes, muito diferentes dele. Os Apoios Educativos eram muito importantes para as crianças com NEEs (necessidades educativas especiais), mas havia muita coisa que estava mal e que continua a estar mal, dadas as formas como o sistema está organizado, a falta de condições que muitos professores tinham e têm para trabalhar com estas crianças.

“Mas, foi um trabalho que me satisfez muito, que me realizou pessoalmente. Agora em termos do meu percurso, foi, talvez, aquele que menos possibilidade me deu de me afirmar, porque tive de me adaptar, tive de me moldar, tive de me submeter, fui muito pouco protagonista, ao contrário da educação de adultos, onde, eu era uma das protagonistas. Quando era professora com turma, aí, eu, também, era protagonista, era eu que decidia o caminho a seguir, era eu que organizava as aulas e determinava o percurso a seguir. Nos Apoios Educativos, não”.

Quando previu que se podia reformar, deixou o Ensino Especial e voltou ao ensino regular. Foi colocada numa escola primária de Vila Real de Stº António onde esteve dois anos. Apesar de gostar muito do Ensino Especial, sentia lá no íntimo que ainda gostava de voltar ao ensino regular. Voltar ao ensino regular foi uma forma de compensação pela dedicação ao ensino, porque adorou a experiência. Nesse ano teve uma turma de 4º ano. Teve oportunidade de aplicar os seus conhecimentos, fazer valer toda a sua maturidade, tudo aquilo que os anos lhe foram dando, a nível pessoal e a nível profissional. “

No ano seguinte, teve um 1º ano e foi-lhe atribuído o cargo de coordenadora de Escola, que acumulava ainda com o cargo de presidente do conselho pedagógico. Sentia-se bem. Quando em conversa sondava a opinião das colegas, elas diziam que estava louca, por querer continuar a trabalhar quando podia estar aposentada.

“Das pessoas que estavam à espera da aposentação, algumas, já estavam a gozar da redução da componente letiva, ou estavam com atestados, ou esperando, pelos cabelos, que o ano já chegasse ao fim. Não era o meu caso, mas, eu comecei a interiorizar que era melhor ir embora (...) não me reformava e continuava a ocupar um lugar de alguém que precisava. Foram essas as razões porque decidi que o melhor era aposentar-me, havia gente jovem que precisaria de colocação”.

6.1.5. Professora reformada

Na situação de professora reformada a Célia referiu que a princípio foi muito difícil. Quando se aposentou recorda-se de ter participado num jantar com colegas já aposentadas e ter dito “Vou com saudade, até dos papéis eu gosto”. Geralmente os professores detestam os aspetos burocráticos. “Foi muito difícil, porque eu tinha colocado os ovos todos naquele cesto e era, sobretudo, a profissão que me realizava. Fui muito feliz na profissão, fiz coisas de que me orgulho muito”. Ao olhar para trás afirma não se arrepender de nada, sente que fez o melhor que podia e sabia e, acha que fez coisas boas. “Sinto-me satisfeita com o percurso que realizei, aqueles que passaram por mim, deixaram-me marcas mas, eu acho que, também, deixei. Com os colegas, deixei muitos amigos”.

A profissão foi a sua vida, foi o melhor que teve, tirando a família. Foi em nome da família que tomou algumas opções que alteraram o seu percurso profissional. A decisão da aposentação também foi influenciada pelo apoio que necessitava dar a sua mãe que estava doente. Com a doença da mãe dividia o seu tempo entre Vila Real e Giões. O primeiro ano de reforma foi para dar apoio à sua mãe. Mas, sentia saudades da escola, por isso, é que, ainda, deu apoio a colegas, foi voluntária nos Apoios Educativos.

Refere estar numa fase em precisa encontrar um sentido para a vida. Não é fácil, por vezes, a vida de uma professora aposentada. Sente que está um pouco acomodada com a situação que vive e vai deixando os dias passar. Inscreveu-se na Universidade dos Tempos Livres e vai realizando algumas atividades que mais gosta.

“Sinto que estou numa situação de impasse (...) ainda me sinto bem, ainda sinto que poderia fazer mais qualquer coisa (...). Tenho que me encontrar e não sei se esta conversa contigo não me irá ajudar a refletir um pouco mais sobre o que quero da vida (...). Vejo o que se passa comigo e o que se passa com muitas colegas. Reformaram-se, são autênticas donas de casa, vivem o dia a dai, à espera que o tempo passe, são mães, avós. Eu não tenho netos (...) Tenho de me encontrar, isto, também, não é a vida que eu gostava de ter. Há dias que sinto vontade de voltar a fazer coisas, mas, depois, há dias, sabes, é muito fácil a gente acomodar-se (...). Devia sair mais”

6.2. Etelvina Soares

6.2.1. Síntese biográfica

A Etelvina nasceu na Fuzeta em 1959. Aos cinco anos foi viver para Luanda. Ficou em Angola até aos 15 anos. Frequentou um colégio particular, porque não tinha idade para frequentar o ensino público. Esteve no colégio até à 3ª classe. Nesse colégio só havia alunos “brancos”. No quarto ano de escolaridade foi transferida para o ensino oficial onde completou o 4º ano de escolaridade. No ano seguinte foi para o Liceu feminino D. Guiomar de Lencastre. Em 1974 frequentava o 5º ano do Liceu

quando aconteceu o 25 de Abril em Portugal. Em Angola houve passagem administrativa para todos os alunos. No ano seguinte começou a frequentar o 6º ano do cursos complementar. Obteve aproveitamento em todas as disciplinas. O ambiente social tornou-se muito hostil. Viviam-se o ambiente de guerra civil entre as facções dos exércitos de libertação.

Os pais decidem regressar nesse ano a Portugal. A Etelvina é a primeira a deixar Luanda, muito contrariada. Tinha lá todos os seus amigos. Refere que se pudesse teria optado por ficar em Angola, mas era ainda jovem e seria, praticamente, impossível lá ficar, porque os pais nunca iriam permitir. A Etelvina refere que é difícil esquecer o país onde se passa a infância e a adolescência. Em Junho de 1975 regressa a Portugal. Traz um certificado de habilitações que lhe permite matricular-se no antigo 7º ano dos Liceus, em Faro. Nesse ano letivo de 1975/76 frequenta o 2º ano complementar, antigo 7º ano, mas não tem aproveitamento em todas as disciplinas. No final desse ano letivo, com o curso complementar dos liceus anda incompleto, decide concorrer ao Curso do Magistério Primário de Faro. Fez exame e teve sucesso para grande alegria sua e de seu pai que ficou radiante de felicidade. O seu sonho era ter uma filha professora.

Frequentou o curso do Magistério Primário de Faro entre 1976/77 e 1978/79. Gostou particularmente do 1º ano, das atividades contacto, do ambiente entre colegas e professores. Logo no 1º ano conheceu um colega Rui D'Espinay que a marcou como colega e como pessoa. Ela e todo o grupo foram muito influenciados pelo seu saber, pelo seu sentido político, pela sua experiência de vida. No ano seguinte filiou-se na UDP. Entretanto, foi nomeada delegada de turma, cargo que mantém no 3º ano do Magistério. Adorou os três anos passados no Magistério. Os piores momentos do curso estão associados aos estágios por causa da pressão que era exercida pelos professores sobre os alunos estagiários. Os melhores momentos estão associados aos tempos livres, ao convívio entre colegas, ao ambiente de camaradagem e às discussões políticas. Em Junho de 1979 concluiu o curso do Magistério Primário.

No primeiro ano de trabalho, como professora primária, andou a fazer substituições. A primeira escola onde foi colocada foi no Arraial Ferreira Neto, nas Quatro Águas em Tavira. Foi uma experiência dura. Nesse mesmo ano, ainda esteve na Escola Primária da Maragota e na Telescola em Moncarapacho. No final desse ano letivo, a Etelvina e o namorado decidiram casar. O casamento foi marcado pela diferença social. Mesmo depois de casar e, apesar, de ter mais habilitações que o

marido, não a aceitavam. As discussões com o sogro eram frequentes. As divergências eram de ordem ideológica, de ordem social e de valor. Ficaram a morar na Fuzeta. Nesse ano, frequentou as disciplinas em falta do antigo 7º ano do Liceu, em regime noturno, em Faro e completa o curso complementar dos Liceus. No ano seguinte foi colocada na Conceição de Tavira, uma Escola Primária do concelho de Tavira. Continua fazer o percurso de comboio.

Nesse percurso é companheira de viagem de um antigo colega do Liceu que desempenha funções de vereador na Câmara de Tavira. Durante este período de tempo decorria a implementação da rede pública de educação de adultos no Algarve. Em Tavira não havia ainda coordenação. A Etelvina foi desafiada para aceitar o cargo. Aceitou sem saber nada de educação de adultos. Ficou como coordenadora concelhia de Tavira. A freguesia de Cachopo pertencia à área abrangida pelo projeto integrado de desenvolvimento regional do nordeste algarvio. Estava-se no ano de 1983. Continua fazer o percurso Fuzeta - Tavira de comboio. As idas a Cachopo são feitas com motorista em automóvel da autarquia. Para a Etelvina a passagem pela educação de adultos foi uma fase importantíssima na sua vida, uma fase de muito investimento, de muito desafio, de muitas aprendizagens e de muita satisfação pelos resultados obtidos. O mais difícil foi a princípio, sentiu-se muito perdida. Depois a situação evoluiu muito favoravelmente. A formação, o contacto com os colegas, as reuniões, o desenvolvimento do trabalho, tornaram tudo mais fácil.

Em 1985 tirou carta de condução e comprou um automóvel. Aí, com mais facilidades de deslocação, o trabalho ficou mais facilitado. Nesse ano engravida. Quatro meses antes do nascimento do filho viveu momentos muito difíceis com a doença de seu pai. O pai veio a falecer em 1987. Entretanto, mudou a residência. Foi viver para S. Brás de Alportel. Viveu na educação de adultos uma das experiências de vida mais ricas que teve, com aprendizagens únicas. Em 1989 deixou a educação de adultos. Sentiu que era tempo de mudar de vida, de aceitar novo desafio porque tinha a noção de que já tinha feito tudo o que tinha a fazer em educação de adultos, que já tinha aprendido tudo o que tinha aprender. Também face à situação que se vivia em termos de mudança das políticas de educação de adultos, pensou que muito pouco iria ganhar se continuasse. Sentiu que era o momento de sair.

No ano seguinte, após ter deixado a coordenação concelhia de Tavira, foi convidada para ser coordenadora concelhia de educação de adultos em S. Brás de Alportel. Recusou o convite. Quis voltar ao ensino regular, à escola primária. Sentia

saudades de trabalhar com crianças. Foi colocada na Escola Primária, em S. Brás. Nesse primeiro ano aderiu ao Projeto Eco, Escola – Comunidade, um projeto de âmbito nacional coordenado, a partir de Setúbal pelo professor Rui D’Espinay, antigo colega de Magistério.

No ano seguinte, em 1991, foi convidada a aceitar o destacamento para coordenar um novo projeto denominado INESCO, projeto inter-escolas-comunidade. As bases do projeto tiveram início, exatamente, na mesma escola onde decorrera o projeto anterior, na escola onde estivera colocada. A experiência adquirida na educação de adultos ajudou imenso na coordenação do projeto. Durante quatro anos desenvolveu este trabalho que tinha a supervisão de uma equipa de professores destacados no ICE, Instituto das Comunidades Educativas. Entretanto, decide continuar a sua formação. Faz o Complemento de Formação na área das Arte. Esta formação acabou para não ter um grande significado na sua vida, porque não mudou nada, exceto em termos remuneratórios. Mas gostou muito do curso e do que aprendeu. Em 1997 deixou o Projeto. Nesse mesmo ano divorcia-se, mas a cessação do destacamento no projecto Inesco, nada teve que ver com a sua vida familiar. As condições de trabalho entre as colegas, a assunção de novas tarefas no ensino primário, a falta de disponibilidade das colegas, comprometeram o futuro do projeto.

Decidiu mudar de vida e concorreu em 1998 para os Apoios Educativos. Não queria continuar como professora primária, fechada numa sala de aula. Gosta de experienciar situações novas. Escolheu os Apoios Educativos porque era uma área que lhe interessava conhecer melhor. Nunca tinha trabalhado com crianças com necessidades educativas especiais e queria saber como era. Não sabia o que ia encontrar. Não sabia se iria aguentar a pressão que estava implícita neste trabalho. Concorreu para ficar em S. Brás mas não conseguiu. Foi colocada nos Apoios Educativos em Faro e o seu trabalho consistiu em apoiar turmas das escolas de Estoi, Bordeira, Gorjões, Alcaria Cova, Sambada. Estava sempre a mudar. No ano seguinte conseguiu colocação em S. Brás onde se encontrava atualmente. Durante este período em que esteve destacada nos Apoios Educativos fez um curso de especialização em Ensino Especial, uma pós-graduação. Sentiu necessidade de fazer essa formação, porque queria optar pelo quadro de Ensino Especial e queria ficar melhor apetrechada para poder continuar a trabalhar com essas crianças.

6.2.2. Entre o lar e a Escola

A Etelvina tem poucas recordações desse tempo de infância. A maioria das recordações é de uma infância feliz. Passava a maior parte do dia com a sua mãe, a exemplo de outras crianças filhas de pescadores. Há 50 anos atrás toda gente vivia da pesca, na Fuzeta. Recorda que quando tinha entre 4 a 5 anos já descia a ladeira que ficava no cimo da rua, para ir à casa da avó, que vivia no outro extremo da rua. As melhores recordações desse tempo estão associadas ao tempo que passava na casa dos avós, sempre na parte da tarde e o avô colocava-a no colo, dava-lhe a comida à boca e contava estórias. O avô era pescador. A avó tinha uma pequena lojinha de bairro onde se vendia fruta, azeite, pão, legumes e tudo o mais. O pai era pescador artesanal. Mas já andara onze anos na pesca do bacalhau e, também, esteve muito tempo numa campanha da pesca da pescada, nos mares de Marrocos. A exemplo de muitos outros pescadores da Fuzeta que se dedicavam a esta arte de pesca.

Quando a Etelvina tinha quatro anos, o pai decidiu ir procurar uma vida melhor em Angola, dando continuidade à sua atividade de pescador. Ela e a mãe foram um ano e meio depois. Do tempo da infância em Angola não tem boas recordações. Não foi feliz. O pai ausentava-se na faina da pesca durante muito tempo e ela era obrigada a passar quase todo o tempo com a mãe, que marcou muito a sua vida. Era uma mãe um bocado agressiva, muito rígida, pouco flexível, irritada sempre com tudo. Quando ainda estava na Fuzeta, face à agressividade da mãe, era a avó que a defendia. Em Angola não tinha a avó que intercedesse por ela. Quando chegou a Luanda, não teve dificuldade em se adaptar, porque na zona para onde foi viver havia muita gente da Fuzeta, famílias de pescadores que tinham ido, também, à procura de uma vida melhor. As suas melhores amigas de infância são desse tempo. A maioria delas também regressou a Portugal, no após 25 de Abril. Entre as amigas havia uma que era (é) especial, porque era sua amiga na Fuzeta, quando tinha 3 anos e brincava com ela. Depois, encontraram-se em Luanda, foram colegas e continuaram amigas. Regressaram ambas a Portugal e continuam amigas. Seguiram percursos idênticos, são ambas professoras.

Quando chegou a Angola, com 5 anos, a Etelvina não tinha idade para ingressar no ensino público. Foi estudar para um colégio onde ficou até ao 3º ano de escolaridade. Era um colégio só de meninos e meninas de cor branca. O 4º ano de escolaridade já foi realizado numa escola oficial, onde havia meninos de várias cores.

Foi um ano difícil porque chegou a uma escola onde não conhecia ninguém. A situação melhorou no ano seguinte, quando foi para o 1º ano do Liceu. Reencontrou as suas antigas colegas de colégio e já contava com a amizade de alguns colegas da escola pública. Desse tempo da infância, o que recorda melhor foram alguns momentos difíceis passados em casa, já que a mãe raramente a deixava sair, quando o pai estava ausente. Só conseguia brincar com os amigos do bairro quando o pai estava em casa e intercedia por ela.

À medida que cresceu a situação não melhorou, a mãe continuava muito repressiva e irritável. Isso influenciava o ambiente familiar. Os pais discutiam muito. As longas ausências do pai pareciam ter consequências no relacionamento dos seus progenitores. A situação não melhorou com a adolescência. O pai era o dono da embarcação e patrão de um grupo de oito pescadores angolanos. Era um homem muito corajoso, sobretudo naquela fase antes e imediatamente depois da independência. Já antes do 25 de Abril a situação era complicada. De vez em quando havia problemas graves entre patrão e pescadores. Era uma vida muito stressante lá em casa, a mãe estava sempre preocupada, nas ausências do pai. Ela própria tinha a noção do perigo que o pai podia correr por causa do relacionamento que tinha com os angolanos que trabalhavam para ele.

Na fase da adolescência percebeu que o pai tinha uma percepção errada sobre os angolanos, que trabalhavam para si. Achava-os pouco inteligentes e muito limitados intelectualmente. Isso motivou muitas discussões com o pai. A mãe não participava das discussões, ficava indiferente. Andava no 5º ano do Liceu quando, um dia ao chegar a casa, encontrou gotas de sangue na escada. Ao indagar sobre a origem das gotas de sangue, a mãe respondeu “ Oh, foi o preto que veio pedir dinheiro adiantado ao teu pai e o teu pai não lhe quis dar, o preto estava bêbado, começou com o teu pai e ele deu-lhe um murro”. Mais uma vez esse episódio foi motivo de discussão entre pai e filha porque, no calor da conversa o pai respondera que “ Eles não são bem homens, são mais parecidos com animais”. Isso revoltou-a e deixou-a a pensar nisso, porque essa seria a opinião da maioria dos amigos do pai, pescadores da Fuzeta, que tinham angolanos a trabalho. Refere que esta maneira de pensar também era própria de pessoas pouco cultas como o seu pai. “Ele não lia, não era de ler, o meu pai só tirou a 4ª classe depois de adulto. Tinha a 3ª classe”. Essa era a situação da maioria dos pescadores da Fuzeta, a maioria tinha pouca formação académica. No tempo dos seus pais, nem todos faziam a 4ª classe, muitos chegavam

à 3ª classe e saíam da escola. Os seus avós nunca andaram à escola, eram analfabetos. A sua tia, mal sabia ler. Tinha 14 anos quando ajudou o pai a fazer a 4ª classe num curso de adultos em Luanda.

Entretanto, no Liceu ia fazendo muitas amizades entre os jovens angolanos. Gostava do Liceu apesar de não ser uma boa aluna. Gostava mais de uns professores que outros. Excetuando uma professora de História que teve no 4º ano e era de cor “mulata”, todas as professoras eram brancas, mulheres dos capitães que iam para Angola em comissão de serviço. “Eram todos professores, era tudo gente da Metrópole, a maioria delas sem qualquer formação pedagógica (...) não havia professoras negras no Liceu ou nas escolas, isso era muito raro, naquele tempo”. Nos estudos, tinha algumas dificuldades na área das Ciências, mas gostava de Matemática.

Valeu-lhe acontecer o 25 de Abril para ter passagem administrativa, senão teria reprovado no 5º ano. Em contrapartida, gostava muito de Português e de Línguas Estrangeiras. Esta fase do tempo do Liceu constituiu o seu melhor tempo de vida, em que se sentiu muito feliz. Adolescente, muitas amigas e amigos, a mãe já não a conseguia controlar tanto, como fazia antes. Não tinha autorização para sair sozinha, por isso saía muito com as suas amigas. “Sempre tive uma grande abrangência de amigos, a cor não interessava”. Durante uma fase da adolescência praticou basquetebol no clube local. Foi nesse clube que fez as melhores amizades, teve o seu primeiro namorado, um jovem que jogava na equipa de juniores.

Entre esses amigos, de vez em quando, acontecia uma situação muito estranha, desaparecia um jovem que suspeitava-se que ia para o Partido. Às vezes, acontecia isso, moços e moças com 14, 15 anos, nunca mais os viam. Mas não falavam no assunto, era uma espécie de tabu. Todos sabiam que esses jovens iam integrar as fileiras dos Movimentos de Libertação. Esses amigos negros podiam ser contra o regime colonial português, podiam pertencer aos movimentos de libertação mas, em grupo, nunca haviam manifestado um sinal de raiva, do que fosse, contra os brancos da metrópole. Esses sinais só viu depois do 25 de Abril. Tem ótimas recordações dos anos que passou no Liceu antes de regressar a Portugal. “Neste tempo, eu sentia-me bem em Angola, tinha bons amigos, tínhamos conversas muito interessantes, jogávamos basquete, juntávamo-nos para ir apoiar a equipa dos rapazes lá do Clube, íamos ao Cinema, divertíamo-nos”. O que mais gostava era das festas que faziam no meio do musseque, onde viviam os negros. Em Luanda tinha

boas condições de vida, vivia numa casa grande, vivia bem, o seu pai ganhava bom dinheiro. “Antes de vir para cá, lembro-me que nunca andava com menos de 500 escudos no bolso, que o meu pai me dava, bastava pedir”. Foi com grande pesar que deixou Angola, muito por força da instabilidade social que lá se vivia.

Antes do 25 de Abril de 1974, a luta era no mato entre os movimentos de libertação e as tropas portuguesas. Depois, do 25 de Abril começou a ser entre os movimentos de libertação e a ocorrer também na cidade. Os movimentos de independência de Angola saíram da clandestinidade. A independência de Angola ocorreu em Novembro de 1975 mas, a partir do início desse ano, Janeiro, Fevereiro, começou a observar-se uma luta renhida entre os três movimentos, MPLA, UNITA e FNLA. Até ao 25 de Abril, sempre se sentiu em segurança, em Luanda. Depois já não, começaram os tumultos, guerras entre os Partidos. Havia sedes de cada um dos Partidos dentro da cidade e a sua casa ficava no meio. Na frente da sua casa, havia um hotel que era o Hotel dos Sargentos, que foi tomado pela FNLA e, atrás, era a sede do MPLA. Era comum a troca de tiros “Eu não sei como é que o pessoal não apanhou balas perdidas, aquilo era tiros a toda a hora. Eu ia para a Escola debaixo de tiros, eu voltava da Escola debaixo de tiros. De noite eram os “*very lights*” a passar de um lado para o outro”.

No Liceu não se observou grandes mudanças logo após o 25 de Abril. No ano letivo seguinte, em Fevereiro de 75, quando começaram as aulas, com a instabilidade política, as guerrilhas dentro da cidade, a troca de tiros entre os movimentos de libertação e ao mesmo tempo a oposição aos reitores, o Liceu fechou porque deixou de haver condições para se continuar com aulas. Mesmo com a guerrilha urbana instalada, a Etelvina continuou a encontra-se com os amigos. Não ficava em casa com medo da guerra, utilizava um salvo-conduto para andar em Luanda. Havia sempre um amigo que conseguia um salvo-conduto para poderem circular em Luanda e frequentar festas. “Éramos jovens, sabes que quando se é novo gostamos é do perigo e não cumprir com aquilo que está proibido”.

Em Junho de 1975 regressou a Portugal. Foi a primeira da família a deixar Angola. A seguir veio a mãe e depois o pai que ficou mais tempo para tentar vender o barco e as artes de pesca. Quando chegou a Portugal sentiu um choque porque tudo lhe parecia pequenino, as estradas eram pequeninas, as casas eram pequeninas. “Cheguei à casa da minha avó, fui à casa de banho e era minúscula, nunca mais me esqueço da sensação que tive”. No ano do regresso à Fuzeta teve alguma dificuldade

em voltar a fazer amigos. Tinha uma mente completamente diferente, “daquela malta da Fuzeta”. Achou que era um “ sociedade muito fechada ainda”. Recorda-se de ter ficado chocada quando lhe disseram “ Não fales com essa pessoa que essa pessoa não é igual a ti”.

Havia uma grande preocupação com o estatuto social. O próprio pai a proibiu de conviver com determinadas raparigas, porque achava que não eram do seu nível. “Tive um namorado e foi um bicho-de-sete-cabeças, porque era pescador, também, não pude continuar o namoro, que o meu pai não deixou”. Lidou muito mal com essa situação, afrontou o pai e ameaçou sair de casa. Não saiu. Apesar desta atitude do pai, relata que o seu progenitor, à medida que o tempo passava, mudou de atitude e tornou-se mais crítico, mais tolerante. Tornou-se o seu confidente, o seu melhor amigo.

“O meu pai (...) parecia outra pessoa na forma de pensar. Houve uma metamorfose enorme naquele homem”. O homem agressivo que agride um negro, se for preciso, inclusive, que bate na mulher ou na filha, quando chega cá a Portugal, fica a pessoa mais calma que se possa imaginar. Nunca pensei que fosse possível, uma pessoa mudar tanto”.

O pai da Etelvina começou a passar muito tempo com a filha, uma forma de compensar as suas grandes ausências quando andava na lida da pesca. Tornou-se uma referência para ela, tornou-se o seu parceiro. A honestidade, o empenho, a dedicação ao trabalho, a frontalidade, a coragem de aceitar desafios novos, são atributos que refere ter recebido do seu pai. “Apesar de ser uma pessoa com pouca educação, era uma pessoa esperta, sensata, com uma grande visão crítica da vida”.

Em 1976 foi frequentar o antigo 7º ano no Liceu Nacional de Faro. Esteve só um ano, mas relata ter gostado muito. Ficou com boas recordações. Fez amigos que ainda se hoje se mantêm. Entre os docentes, destaca uma professora de Português, que a marcou para vida toda, como professora e como pessoa. Desse ano, o que recorda melhor foram as RGAs (reuniões gerais de alunos) que eram feitas com muita frequência, as manifestações, os comícios. Tudo isso foi uma novidade. No final do ano letivo não conseguiu completar o curso complementar dos Liceus, reprovou a algumas disciplinas. Em Julho decidiu concorrer ao curso do Magistério

Primário de Faro. Obteve aprovação. Foi para o Magistério Primário de Faro no ano letivo de 1976/77.

6.2.3. O Curso do Magistério Primário

O ingresso no Magistério Primário foi o início da concretização de um sonho de criança. Mas, o seu sonho não era ser professora primária, gostaria de ser professora de Inglês ou Francês. Contudo, naquele tempo, para se ser professora numa Escola Secundária ter-se-ia que ir tirar o Curso a Lisboa, Coimbra ou Porto. Isso estava fora de hipótese, pois, segundo relata "o meu pai não confiava em mim, dizia que eu era uma safada, e, então, nunca me deixou ir para Lisboa estudar". Então a alternativa foi o Magistério Primário. Foi fazer o exame de admissão ao Magistério com muita ansiedade porque, na altura, os exames eram difíceis, havia sempre muitos candidatos. O seu pai foi uma pessoa que viveu esses momentos com muita intensidade, pois tinha um grande desejo que a sua filha fosse professora. Depois de fazer os exames, ao chegar a casa, recorda que o pai chorou de emoção por saber que a filha tinha conseguido a entrada para o curso do Magistério Primário.

No ano letivo de 1976/77 iniciou uma nova etapa na sua vida. O 1º ano de Magistério foi o que lhe deixou as melhores recordações. Foi um ano de grande atividade estudantil. Adorou o sistema de ensino, os trabalhos de grupo, a relação com os colegas, o ambiente que então se vivia, as novas aprendizagens relacionadas com conteúdos completamente novos para ela. Nesse ano gostou muito de uma disciplina que se denominava "Atividades de Contacto". Esse primeiro ano também foi um tempo de muita aprendizagem política, devido ao facto de terem no grupo, um colega mais velho, com passado antifascista, que estivera muitos anos preso na cadeia, no tempo da PIDE. Esse colega era um mentor, era um líder, era um educador. Foram tempos de muita discussão política, de muito confronto ideológico, porque no Magistério havia colegas de várias cores partidárias. O 1º ano também foi tempo de muito convívio, de muita camaradagem. Já era uma jovem com 18 anos, a mãe já não tinha possibilidade de exercer o controlo que exercera alguns anos atrás, o Magistério era um espaço de liberdade. Estava no 1º ano do curso, quando apanhou a primeira bebedeira da sua vida.

No final do 1º ano do Magistério começou a namora com um jovem com que contracenava no Grupo de Amadores de Teatro da Fuzeta. Não foi um namoro muito

pacífico por questões de preconceito social. O namorado tinha um grupo de amigos, muito elitista. “Eram meninos de bem, filhos de gente que tinha sido saneada depois do 25 de Abril, gente da terra, a fina flor, e eu era a filha do pescador”. Nesse tempo a situação socioeconómica era muito marcante “Um filho da terra não casava com uma filha do mar e vice-versa”. Estas questões motivavam as conversas entre eles. Gostavam de conversar um com o outro, davam-se muito bem. A Etelvina também se identificava com as suas ideias políticas. “Ele era de esquerda. Aliás, daquela família era o único, o resto da família era tudo PSD, CDS”.

No ano seguinte, quando estava no 2º ano do curso do Magistério, alistou-se na UDP. Ia muitas vezes à sede, porque havia um grupo de colegas do magistério que também pertenciam à UDP. O 3º ano terá sido o ano mais difícil, o ano mais stressante, por causa dos estágios e devido ao problema das notas. Os estágios eram momentos de grande trabalho e de ansiedade porque não era fácil planificar as aulas, construir materiais e dar as aulas, com mais pessoas a presenciarem a sua atuação. “O verbo era atuar, era horrível (...) Dar aulas com dois ou mais professores (...) a ver tudo o que fazíamos”. Sempre se sentiu incomodada quando está a trabalhar na sala de aula e tem pessoas a observar“. Recorda que foram momentos angustiantes, momentos difíceis, mas também, foram desafios. O tempo de Magistério foi uma experiência única. Gostou muito do tempo de Magistério, foi um tempo muito feliz, com muitas ilusões e muitas expectativas, porque ser professora do ensino primário era a possibilidade de contribuir para aquilo em que acreditava. Ser professora, também, era uma opção política, era uma forma de contribuir para mudança social. Quando acabou o curso pensou que ia ter um papel importante na vida das pessoas. Ela e muitos colegas desse tempo de Magistério. “Muita da malta que fez o nosso curso, anda por aí, uns estão na política, em Câmaras, nas Escolas, nas Universidades, em Direções Regionais. Acho que sim, que aquele Magistério deu gente boa”.

6.2.4. A profissão professor

6.2.4.1. Início da profissão professor primário

O início da profissão foi muito complicado. Sentiu-se completamente perdida. De pouco lhe terá servido o que aprendeu no Magistério. O mais importante que o

Magistério lhe deu, foi o diploma. Entre aqueles momentos do estágio em que tinha de planificar aulas, construir materiais, dar aulas a uma turma emprestada, na presença da professora cooperante e a realidade de ser professora, de ser ela mais a turma, eram situações muito diferentes. Foi na prática, na situação real, que aprendeu a dar aulas e aprendeu a ser professora. No tempo do Magistério, uma das aprendizagens mais importantes que teve foi ao nível da política. Aqueles tempos deram-lhe oportunidade de criar uma consciência política, uma possibilidade aprender coisas novas, de trocar ideias com gente que estava na mesma área de formação, o contacto com outras pessoas, muitas histórias de vida. Talvez que essas aprendizagens a tenham ajudado muito para se tornar uma boa professora.

Quando acabou o curso do Magistério Primário trabalhou três anos no ensino regular. Esteve colocada em várias escolas. No primeiro ano, a exemplo das colegas com pouco tempo de serviço, não conseguiu colocação para todo o ano letivo. Andou a fazer substituições de colegas que, na sua maioria, entravam em licença por doença. A primeira colocação transformou-se num exercício muito duro. Durante dois meses esteve a fazer uma substituição na Escola do Arraial Ferreira Neto, nas Quatro Águas em Tavira. Foi uma experiência muito desgastante. Para além de ser a primeira vez que dava aulas, a sério, para além das dificuldades sentidas na sala de aula em termos de processo ensino/aprendizagem, tinha de percorrer um longo percurso, desde que saía de casa até à escola e vice-versa. Sujeita aos horários dos comboios, fazia o percurso Fuzeta – Tavira, depois tinha de deslocar-se a pé, desde a estação de Tavira até à escola, o que a obrigava a percorrer cerca de 5 km para chegar à escola e outros 5km, no regresso à estação.

Nesse mesmo ano, ainda esteve colocada na Escola Primária da Maragota. Antes de terminar o ano, ainda esteve na Telescola em Moncarapacho. Ambas as escolas pertencem ao concelho de Olhão. Agora já não precisava andar tanto a pé, a deslocação era feita utilizando como meios de transporte o comboio e o autocarro. Foi um ano muito penoso. Entretanto, as diferentes experiências de ensino ajudaram-na a enfrentar o desafio que se lhe deparou no ano seguinte. Foi colocada numa escola de Olhão, com uma turma problemática. Desta experiência, o que mais a marcou foi ter encontrado tantas crianças desfavorecidas socioeconomicamente, crianças com necessidades educativas especiais e ter conhecido crianças com problemas a nível emocional, desequilibradas afetivamente. Conheceu três situações de crianças violadas. Isso marcou-a muito. No terceiro ano de trabalho foi colocada

na Escola da Conceição de Tavira. Gostou do trabalho realizado. Nesta Escola voltou a ter contacto com situações de crianças com problemas a nível emocional. Esta experiência de três anos no ensino regular onde encontrou tantas crianças problemáticas terá influenciado a sua decisão de, um dia mais tarde, voltar ao ensino para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais.

6.2.4.2. Coordenadora concelhia de educação de adultos

Naquele ano de 1982/83, a colocação na Escola da Conceição de Tavira e o percurso de comboio entre Fuzeta e Tavira, terá determinado o futuro da Etelvina como educadora de adultos. Nessas viagens era companheira de carruagem de um antigo colega de Liceu, a desempenhar funções de vereação do pelouro da Educação, na Câmara de Tavira. Muitas viagens, muita conversa, até que, no meio do diálogo surgiu um convite -desafio para ser a (primeira) coordenadora concelhia de educação de adultos em Tavira. A princípio ainda hesitou porque não sabia nada de educação de adultos. O argumento do vereador foi que “ela era uma pessoa decidida, que tinha qualidades para isso e que seria capaz de dar conta do recado, que tudo se aprende”. Pensou que devia aceitar o cargo, porque era nova na profissão de professora primária, já estava casada e aqueles três anos tinham sido de perfeita instabilidade, porque andava de escola em escola. Aceitando o cargo iria estabilizar em termos de colocação. Depois de ter manifestado, perante o vereador da Câmara de Tavira, o interesse em aceitar o desafio, a Etelvina foi visitada na sua escola, pelo então coordenador distrital da rede pública de educação de adultos no Algarve, o saudoso professor Francisco Zambujal, que foi confirmar a sua candidatura.

Foi um desafio. Sempre gostou de situações desafiantes. Foi um trabalho a começar do zero. Nunca tinha havido nenhuma ação de educação de adultos no concelho. A prioridade era implementar cursos de alfabetização no concelho. Uma área extensa com freguesias no litoral e na zona serrana. A freguesia de Cachopo estava localizada a 50 km da sede do concelho. A taxa de analfabetismo era muito elevada. Os objetivos para a educação de adultos eram muito ambiciosos. Os recursos eram limitados, mas podia contar com toda a colaboração da Autarquia, principal parceira da educação de adultos. Recorda que não sabia nada, não sabia como se fazia, não sabia o que fazer. Teve de aprender tudo por sua conta. Aprendeu com o trabalho, no contacto com as colegas coordenadoras concelhias, com as

adultas educandas, aprendeu com toda a gente aprendeu fazendo. “ Na Coordenação Distrital também não ajudaram muito (...) também não sabiam, estava tudo muito no princípio”.

O trabalho era tão intenso que exigia muita dedicação, muito investimento, muito sacrifício a nível pessoal e familiar, porque muitas vezes chegava tardíssimo a casa. A situação melhorou em 1985, quando comprou carro e aí as deslocações já eram mais fáceis, já não dependia de transportes públicos. Apesar da função de coordenadora concelhia exigir muito, estava-se no início de um processo complexo, nunca sentiu que estava na educação de adultos “com espírito de missão, como se dizia naquele tempo,”. Para si, ser professora, ser educadora de crianças ou adultos não era uma missão, era uma profissão em que “(...) temos de dar muito de nós (...) fazer o melhor, mas nunca ser tia, nem missionária, nem nada disso”. Afirma que a educação de adultos foi uma fase importantíssima na sua vida, de muito desafio, mas, sobretudo, de muita aprendizagem. No seu relato enfatiza o papel da formação “(...) o que aprendíamos sobre Paulo Freire deixava-nos preparados para trabalhar aquelas questões todas do universo temático e isso tudo”. Recorda como essa formação foi importante quando deu alfabetização num curso.

No início, acumulava as funções de coordenadora concelhia com o papel de alfabetizadora num C.E.B.A. Quando fez a sua formação inicial aprendeu as didáticas, as metodologias, os vários métodos de ensino/aprendizagem, o método global, o analítico-sintético, que são ferramentas muito úteis para trabalhar com crianças. Mas, para ensinar pessoas adultas precisou fazer muita formação. Desde que haja um processo de formação que acompanhe o trabalho do educador de adultos, o professor primário é “(...) o professor ideal para a educação de adultos (...). Não é por vocação (...) é porque temos formação para isso”.

Do trabalho que realizou como coordenadora concelhia recorda a ação da educação de adultos na freguesia de Cachopo, que teve características muito diferentes do trabalho realizado no resto do concelho de Tavira, devido ao facto de estar integrado no PIDR (projeto integrado de desenvolvimento regional do nordeste algarvio). “Se compararmos as duas realidades, a que estava integrada no Projeto e a que não estava, o trabalho foi completamente diferente”. Isto porque na área abrangida pelo projeto, havia uma dinâmica completamente diferente que não se centrava só nos cursos de alfabetização mas também, em cursos socioeducativos, levantamento de tradição oral, identificação de artesãos, animação sociocultural.

Algumas das atividades realizadas contavam com a parceria de instituições como a RADIAL, zona agrária da Direção Regional de Agricultura, Centro de Saúde e, sobretudo a Junta de Freguesia que foi um aliado poderoso no processo de desenvolvimento local. Recorda que as parcerias com a RADIAL e com a autarquia local fizeram com que, localmente, se vivesse uma experiência, que foi o renascimento da tecelagem que depois deu origem à criação de uma oficina de tecelagem.

“Lembro-me muito bem desse tempo (...) recuperar todo o processo, o linho, a forma como se plantava, o ciclo do linho até chegar ao tear, a forma como se tingia e depois fazer daquilo uma Oficina, as próprias mulheres que trabalhavam lá eram o motor quer como trabalhadoras quer como empresárias. Para mim, ter vivido de perto tudo isto foi para mim uma experiência fabulosa que ainda hoje recordo com alguma saudade (...) ver aquelas mulheres a trabalhar naqueles teares e as horas que passei conversando com elas. Tenho saudades desse tempo”

Em 1995, enquanto desenvolvia o seu trabalho como coordenadora concelhia em que dava apoio pedagógico às bolseiras dos cursos de alfabetização, no concelho de Tavira, tirou carta de condução. Já não dependia do motorista da Autarquia que a levava a visitar os cursos. Desde então, sempre que se queria deslocar ao nordeste algarvio e o motorista não estava disponível, requisitava a viatura da autarquia e assumia a responsabilidade da condução. As deslocações a Cachopo não eram tarefa simples, naquele tempo, porque eram viagens realizadas ao fim do dia, com regresso à noite, por estradas de terra batida, em péssimas condições quando chovia e sem qualquer movimento.

Foi também, nesta fase da vida que nasceu o seu filho. Contudo, o nascimento do filho nunca foi um obstáculo ao seu trabalho, porque tinha o apoio da sua mãe e a boa colaboração do marido que, muitas vezes, chegava casa primeiro que ela. Os cursos de alfabetização funcionavam à noite. Trabalhar em educação de adultos tinha essa característica, não havia horário de entrada e/ou de saída. Foi nesta fase de grande dinâmica da educação de adultos, entre 1985 e 1986, que passou por momentos muito complicados, talvez os mais complicados da sua vida. O seu pai

adoeceu com cancro de pulmão. Como era filha única sentiu-se na obrigação de dar todo o apoio ao pai, que foi operado em Agosto em Lisboa. O pai recuperou, mas acabou por falecer passados dois anos. Foram tempos difíceis, mas que superou.

O trabalho na educação de adultos não parava. Até ao ano de 1988 o ritmo de trabalho não abrandou, continuava a apostar-se nos cursos de alfabetização, na animação socioeducativa e sociocultural, sobretudo na área do nordeste algarvio. Contudo, a partir de 1988 surgiram alterações na política de educação de adultos e alguns cenários começam a mudar. Sentiu que o tempo que esteve na educação de adultos foi uma fase muito feliz da sua vida. “Foram seis anos muito bem passados, adorei a experiência, foi um dos melhores períodos da minha vida profissional”. Nesse ano de 1989, mudou de residência, foi viver para S. Brás de Alportel, mas afirma que não foi esse facto que a levou a tomar a decisão de mudar de vida. Achou que “Era tempo de virar a página”.

6.2.4.3. Retorno à escola

Ao fim de nove anos de vida profissional, passados entre o ensino regular e a educação de adultos, decidiu que era tempo de voltar à sala de aula para trabalhar com crianças. Sentia necessidade de reiniciar um processo interrompido, com a ida para a educação de adultos. Concorreu e foi colocada numa escola primária em S. Brás de Alportel. Apesar de não ter muita experiência, pois aqueles três primeiros anos como professora primária haviam sido atípicos, agora a situação era diferente. Era a professora da turma, com total autonomia pedagógica. Era uma pessoa mais velha, com mais experiência de vida, com outra autoconfiança. Sentia-se bem nesta nova condição. Desejava enriquecer o seu trabalho e aderiu ao projeto Eco, Escola – Comunidade, coordenado por uma antiga colega de Magistério que muito admirara. O projeto foi bem aceite na turma pelos alunos e, pela sua natureza e aplicabilidade, mereceu a simpatia de outras colegas de escola.

Face à boa aceitação do projeto, o ICE (Instituto das Comunidades Educativas), através do seu coordenador e com a participação da Etelvina, concebeu um novo projeto denominado Inesco (projeto inter-escolas-comunidade), com o objetivo de envolver outras escolas do concelho de S. Brás. A implementação deste projeto exigia uma coordenadora a tempo inteiro. No ano letivo de 1990/91, foi novamente destacada para coordenar o projeto Inesco que também teve boa aceitação

pelas colegas de outras escolas. Nesse tempo, os professores precisavam de créditos para mudar de escalão. As horas dedicadas ao projeto eram contabilizadas para créditos de formação. O trabalho de coordenação aumentou face ao número de professoras envolvidas e ao aumento de atividades realizadas no âmbito das escolas isoladas.

Um ano depois de coordenar o projeto sentiu que era demasiado trabalho para gerir. Por sua sugestão, foi feito mais um pedido de destacamento para que uma colega sua a acompanhasse neste trabalho. O seu trabalho consistia basicamente em fazer formação no âmbito do Inesco, acompanhar o trabalho das colegas e coordenar o desenvolvimento de atividades. Foi nessa condição que voltou ao nordeste algarvio, como o projeto das escolas isoladas, para realizar atividades com colegas das escolas de Martinlongo, Alcoutim, Balurcos. Gostou muito desta experiência, havia uma atividade que lhe fazia lembrar os tempos da educação de adultos. A denominação era “dias diferentes”, em que se concentravam alunos de escolas isoladas, do concelho de Alcoutim e havia envolvimento da comunidade anfitriã.

Para além deste subprojecto das escolas isoladas ainda havia outros projetos da Inesco, o “Aprender modos de fazer”, em Silves e um outro projeto na Ilha da Culatra. Esta fase foi outra vivência riquíssima, onde aprendeu imenso. “Claramente que a minha experiência em educação de adultos me ajudou muito nisto”. Depois de ser coordenadora concelhia de educação de adultos, refere que foi mais fácil coordenar este projeto. O tipo de coordenação, também, tinha outras características “Aqui, foi mais trabalhar com colegas (...) Era diferente da educação de adultos, aí eram monitores, aí tinha de dar orientações, aqui, eram colegas com quem tinha de trocar ideias”.

Durante o período em que esteve no projeto inscreveu-se nos Complementos de Formação, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve e obteve o diploma de estudos superiores especializados na área das Artes. Foi um curso muito interessante, mas muito dominado pela componente musical. Gostou, contudo a maior vantagem do curso foi possibilitar-lhe a subida de escalão com efeitos remuneratórios. As aprendizagens realizadas no curso não tiveram uma aplicabilidade visível na sua ação profissional. Ao fim de quatro anos de trabalho no projeto Inesco, entendeu que já não tinha as mesmas condições para conduzir o projeto com sucesso. Começara a haver alguma saturação e cansaço por parte da maioria das professoras e isso teve efeitos na dinâmica do grupo. Sentiu que era

tempo de nova transição.

Nesse mesmo ano de 1997, quando fechou este ciclo do ICE, divorciou-se. Com um percurso profissional diversificado, achava que lhe faltava ter uma experiência numa outra área que a atraía, o Ensino Especial. Desde o início do seu percurso profissional, quando trabalhara no ensino regular e tomara contacto, numa escola de Olhão, com muitas crianças problemáticas, sentira-se impelida para ajudar crianças com necessidades educativas especiais. A oportunidade surgiu após ter encerrado o seu vínculo com o ICE. Concorreu a um novo destacamento para os Apoios Educativos. A sua prioridade era trabalhar com crianças em S. Brás de Alportel, localidade onde vivia. Não aconteceu, ficou colocada no concelho de Faro. No ano seguinte veio para S. Brás, onde ainda se mantém.

Há mais de uma década destacada no Ensino Especial diz sentir-se feliz com o trabalho que realiza “É um bocado estar ao lado dos mais desfavorecidos da vida. É essa a minha postura”. Sente-se bem a ajudar crianças mais desfavorecidas, porque, também, nasceu num meio pobre social e culturalmente, os pais eram semianalfabetos e era uma criança pobre antes de ir para Angola. Isso marcou-me para a vida toda. Mas, também salienta que não renega as suas origens e se orgulha muito do seu percurso de vida.” Aliás até te digo, sou a primeira da minha família que tenho um curso superior, isso para mim, é uma coisa de que me orgulho muito”.

Atualmente, continua a sentir-se muito realizada com o trabalho que realiza. Já fez uma Especialização em Ensino Especial porque acredita na importância da formação. O ensino especial é uma área muito complexa em que se está sempre a aprender e é imperativo continuar a ler, a estudar, porque acontecem sempre situações novas. Por outro lado, a Especialização é mais um complemento de formação que lhe garante uma maior certeza na sua continuidade nos quadros do Ensino Especial. Não se vê a deixar o Ensino Especial. “ Isto continua a ser um grande desafio. Depois, isto tem sempre coisas novas (...) a gente todos os dias tem que fazer coisas diferentes”. Quer continuar a sentir-se feliz. O que lhe dá mais prazer, nestes últimos onze anos, é poder ver que a evolução das crianças. ”Eu comecei a valorizar as pequeninas coisas, a perceber, os pequenos passos que as crianças dão”. Como expectativas futuras não descarta a possibilidade de vir a agarrar outro projeto, outro desafio que venha a considerar aliciante. Mas, para já, não...

6.3. Teresinha Romão

6.3.1. Síntese biográfica

A Teresinha nasceu em Angola, no ano de 1954, na cidade Henrique de Carvalho situada na zona a leste de Luanda, distrito de Lunda Sul, área muito rica em diamantes e minério. Teve nove irmãos, é a mais velha. O pai era fiscal do comércio. Estudara num Seminário dirigido por padres holandeses. Foi educada num ambiente de muita religiosidade. Frequentou o jardim-de-infância e a escola primária da Missão Católica Feminina. Recorda que teve uma infância felicíssima. Nesta fase inicial da sua vida conheceu o padre Henrique, que foi um segundo pai para ela e a Missão Católica, uma segunda casa. Foi para o jardim-de-infância com dois anos. A mãe era doméstica, mas trabalhava muito, cuidava da casa, da horta e do pomar. Nos fins de semana ia a família toda para a horta. Desde criança que fora educada para ajudar os pais. Era uma família muito unida. Não havia distinção entre rapazes raparigas, todos participavam nos trabalhos domésticos, “(...) um grupo a lavar a roupa, outro na limpeza, outros a ajudar na cozinha (...). E, depois, rodávamos, trocávamos de tarefas na semana seguinte, quem fazia as limpezas, na outra semana fazia outra coisa”. O pai era quem organizava os grupos e distribuía as tarefas. Na infância, até ingressarem no jardim-de-infância, os irmãos mais velhos cuidavam dos mais novos. Como a Teresinha era a mais velha, a mãe delegava nela a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos. Eram cinco meninas e quatro rapazes. Todos muitos unidos, ainda hoje.

Estudou sempre na Missão Católica. Ela e os irmãos, as raparigas na Missão Católica Feminina e os rapazes na Missão Católica Masculina. Em Angola, a igreja, era uma grande potência educativa, os melhores colégios eram religiosos. Gostou muito de lá ter estudado. Do que guarda melhores recordações era dos ensaios para as festas. Gostava muito de festas. Adorou a escola primária. Era uma boa aluna, mas não era bem comportada “Era muito refilona e as freiras não gostavam disso”. Esteve nessa Escola até aos 12 anos, até completar o 2º ano do Preparatório. Depois, na transição para o 3º ciclo, antigo 3º, 4º e 5º ano, surgiu um convite para ir estudar para um colégio maior, numa outra cidade, em S. Salvador do Congo. Esse colégio também pertencia à Missão Católica e dava oportunidade de se continuar lá os Estudos. Quem tivesse vocação para professora podia fazer lá o Magistério. Aos 13

anos de idade, a Teresinha saiu de casa dos pais e foi para um colégio interno em S. Salvador, situado a leste de Angola. A viagem entre S. Salvador e a sua terra demorava cerca de 3 h de avião. Esteve seis anos em S. Salvador. Nesse período, só veio a casa duas vezes. No colégio interno acabou o 5º ano.

No ano seguinte ingressou no Magistério Primário, que também pertencia à Missão Católica e ficava junto ao colégio interno onde estava instalada. Foi para o Magistério porque queria ser professora, mas também porque era um curso que dava logo emprego e era bem pago. "Precisava de ajudar a casa, éramos muitos irmãos e para não passarmos necessidades eu tinha de começar a ajudar porque o ordenado do meu pais e o que tirávamos da horta podia não chegar. Eramos muitos naquela casa". Passou, praticamente, a sua adolescência no colégio. Foi para S. Salvador aos 14 anos e saiu aos dezanove. Recorda que adorou aquele tempo, a amizade com as colegas, o espírito de grupo, os convívios e as atividades que realizavam. No Magistério aprendeu a trabalhar com os audiovisuais, aprendeu a bordar, aprendeu música e a dançar. "O aluno que tinha sorte de ingressar nesses colégios tinha uma formação muito boa, melhor que nas escolas públicas, nem se comparava. Eram colégios que preparavam melhor para vida, para o futuro". Só tinha permissão de sair nas férias. Durante o período de aulas saíam todas juntas, ao fim de semana, quando iam à missa.

Depois de acabar o curso regressou à sua terra natal. Tinha 19 anos. Começou a lecionar na Escola Oficial. Tinha uma turma do ensino primário. Nesse ano teve a sua primeira experiência na educação de adultos. Foi convidada para dar alfabetização a jovens militares, em regime de voluntariado. Esse convite surgiu a partir de uma iniciativa da igreja. Com uma vida profissional ocupada tinha necessidade de se divertir. Gostava de passear, de fazer piqueniques, de ir ao cinema. Começou a ter mais vida social, a sair em grupo ou acompanhada do irmão. Nunca saía sozinha. Numa das saídas em grupo conheceu um jovem do Porto que estava a fazer o serviço militar. Foi o seu primeiro namorado. O namorou durou cerca de ano e meio.

A Teresinha entretanto começou a dar aulas. Sentia-se feliz com a sua nova profissão e estava apaixonada pelo namorado. Ao fim de um ano e poucos meses, o namorado veio a Portugal. Depois de uma licença de férias, acabou por ficar no seu Quartel, em Tancos. "Era dos Comandos já não o deixaram regressar a Angola porque começou a dar formação". Durante uns meses comunicavam-se por

aerograma. O jovem militar manifestou desejo de casar, mas teria de ser por procuração. O pai não deu o seu consentimento. O namoro terminou.

Desgostosa a Teresinha quis mudar de ambiente e decidiu pedir transferência para Benguela. Começou a lecionar numa escola de Benguela. Um ano depois conheceu um jovem de lá. Começaram a namorar. Ao fim de dois anos de namoro, casaram. Viveu em Benguela até 1982. Recorda que foram seis anos muito bons da sua vida. Ganhava bem, gostava muito do trabalho que fazia, gostava da cidade. O seu marido também tinha um bom emprego. Esta felicidade foi temporária porque eclodiu a guerra civil em Angola, começaram as perseguições, a instabilidade, o medo de sair à rua. Era terrível ter aquela sensação de medo. Nunca passara por uma experiência destas, sempre se sentira em segurança em Angola. Viveu a adolescência, no tempo da guerra colonial, nunca sentiu medo, nunca sentiu aquele ambiente de guerra.

Depois, houve o 25 de Abril já era professora, estava lá na sua terra natal, não houve confusão nenhuma. A guerra civil era diferente. Tudo mudou. Andavam preocupados, já tinham uma filha e um filho, não queriam que eles crescessem naquele ambiente de guerra, de medo. O mais preocupante era as perseguições. “Nós tínhamos medo porque o meu marido era filho de pai branco, português, mestiço, delegado sindical, andava metido nas políticas, era do MPLA. Eu não, mas, era professora, era considerada preta culta”. Entretanto, a Teresinha foi convidada para ocupar um cargo no MPLA. Não quis aceitar. Teve medo de represálias. Decidiram abandonar Angola.

Vieram para Portugal em 1984. “Viemos sem nada, só com a roupinha que tínhamos no corpo”. Foi uma fase muito difícil da sua vida, sem recursos financeiros, num país diferente onde nunca tinham estado, sem família, sem conhecer ninguém, tiveram de começar tudo do zero. A Teresinha e a família vieram morar para Olhão. Precisava trabalhar, ter colocação numa escola primária. O marido não conseguiu colocação. Estava desempregado, ela precisava ganhar dinheiro. Foi colocada em Balurcos. De início, foi uma experiência muito difícil. A escola tinha duas salas, a Teresinha dava aulas numa das salas e a outra servia de alojamento para ela e seu filho. A filha, que tinha mais idade, ficou em Olhão, em casa com o pai.

A Teresinha relata que foi muito bem aceite pelas gentes locais. Integrou-se rapidamente e começou a sentir-se um pouco mais confortável. “Toda a gente gostava de mim”. Lecionava uma turma do 1º ciclo de manhã. Incomodada com o

baixo nível educativo dos pais dos seus alunos, criou um curso de alfabetização em Balurcos. Tinha cerca de catorze adultos analfabetos, a maioria eram encarregados de educação. No ano seguinte foi convidada para ser coordenadora concelhia de educação de adultos. Aceitou o convite. Mas continuou a viver em Balurcos. Entretanto ficou grávida. Nasceu mais um filho. A mãe levou-o consigo para Balurcos. Eram três pessoas a viver naquela sala da escola transformada em alojamento. “Aquela vida, a princípio, não foi nada fácil. Mas, com o tempo habituamo-nos a tudo”.

Adorou o trabalho como coordenadora concelhia. Sentiu-se muito realizada e gratificada. “Dava-me muito bem com as pessoas do nordeste algarvio, todas me respeitavam”. Depois o marido foi trabalhar para Alcoutim. Aí a família estava quase toda junta, só faltava a filha que já andava na escola e, por isso, ficou em Olhão, com uma tia que viera, também de Angola. Durante aqueles sete anos diz ter sido muito feliz. Entretanto o seu marido não viu renovado o seu contrato na Câmara de Alcoutim onde trabalhava. “O presidente não renovou o contrato porque queria que o Toni se filiasse no PS, queria que todos os funcionários da Câmara se filiassem no PS e o Toni não quis. Ele também me tirou o apoio (...) ele queria que eu me filiasse no partido socialista”.

Em 1990, regressou a Olhão. O filho mais novo tinha seis anos, ia entrar na escola, o outro filho já andava na escola, a filha estava em Olhão a entrar na fase da adolescência. A Teresinha não queria continuar a ver a família separada. Queria estar presente na fase de crescimento de todos os filhos. Pediu a cessação do cargo de coordenadora concelhia de Alcoutim, mas manteve o destacamento na rede pública de educação de adultos no Algarve. Veio transferida para a coordenação concelhia de Olhão como professora do terreno. “Depois que vim para Olhão, a educação de adultos já não era a mesma coisa.”. O trabalho em Olhão não tinha nada que ver com o que se fazia no concelho de Alcoutim, as pessoas eram diferentes, o tipo de trabalho era diferente, era tudo muito diferente.

Em Olhão as necessidades eram outras, as dinâmicas eram muito diferentes. Era, sobretudo, alfabetização. “Lá, em Alcoutim, tínhamos um papel diferente de intervenção social, de desenvolvimento, tínhamos relações com a Câmara, com as outras Instituições, os Bombeiros, o Centro de Saúde, a Agricultura”. Esteve oito anos como professora do terreno na coordenação concelhia de Olhão a fazer alfabetização. Durante esses oito anos, trabalhou quatro anos no Acampamento Azul,

com população cigana. Gostou da relação que estabeleceu com as pessoas, mas refere que o trabalho foi pouco produtivo “Eles iam aos cursos só por ir, que era para garantir o rendimento mínimo (...) eram boa gente, mas não aprendiam nada. Não levei nenhum a exame. Eles não tinham interesse nenhum”.

Em 1999 decidiu regressar à escola primária. Voltou ao trabalho com crianças mas continuou a dar alfabetização à noite, em regime de acumulação. No ano de 2007, acabou por lei o regime de acumulação de alfabetização para professores primários. Passou a trabalhar unicamente como professora titular de turma do 1º ciclo do ensino básico. Há treze anos que trabalha no 1º ciclo. Agora estava doente, de baixa médica devido a uma queda. Ia entrar com o pedido de reforma porque afirma que estava muito cansada. Recorda com saudade o tempo da educação de adultos, quando era coordenadora concelhia, diz ter sido a melhor experiência de vida que teve. Lamenta não ter sido possível continuar. Depois da experiência em educação de adultos sente-se mais vocacionada para trabalhar com adultos do que com crianças. Diz que sentiu uma grande diferença quando voltou à escola primária. “Aqui, os pais não são analfabetos como eram os de lá, mas, são piores, não ligam tanto aos filhos como lá”. A sua expectativa é reformar-se e voltar a Angola. Recebeu um convite da Missão Católica de Lunda Sul, para fazer formação de professores. Diz estar a passar por uma fase muito triste, está de baixa, à espera da reforma e está sozinha. O marido voltou para Angola e os seus filhos estão fora, um está no Alentejo e os outros dois estão no norte do país. Vive momentos de solidão e de esperança que lhe deem a reforma.

6.3.2. Entre o lar e a escola

Tal como os seus irmãos foi criada num ambiente de muita religiosidade. O pai defendia que os colégios religiosos preparavam melhor para a vida. Depois do jardim-de-infância foi para a escola primária. Adorou a escola. Diz ter sido uma menina muito aplicada. Uma boa aluna. Recorda que foi muito feliz na escola primária, que tem muito boas memórias desse tempo. A única coisa que achava esquisito era não haver possibilidades de conviver com os rapazes “mas era rapazes para um lado e raparigas para outro”. Do tempo da escola primária só tem uma recordação muito má de um acidente que vitimou uma colega e que a marcou para a vida. No espaço da escola havia muitas árvores, muitas mangueiras. Em Dezembro,

quando a manga está madura, a brincadeira preferida era subir às árvores e apanhar a manga mais madura. Num fatídico dia uma colega, de nome Regina, subindo à árvore a menina caiu desamparada no chão. Acabou por falecer a caminho do hospital. Depois desse dia nunca mais subiu a uma árvore, ficou com horror às alturas. “Quem assistiu aquela desgraça nunca mais esquece para o resto da vida”.

Depois, fez a 4ª classe e passou para o ensino preparatório. Também gostou muito desse tempo, tal como no tempo da escola primária, nas festas era escolhida para declamar. Recorda a visita do Governador-geral de Angola em que foi escolhida para declamar um poema. Foi escolhida porque era uma criança muito bem-disposta, muito alegre que gostava de dizer poemas e declamar. Mas também era muito sincera e um pouco rebelde. Recorda que, quando tinha doze anos, ao vir da escola tratou o pai por tu e foi imediata e ríspidamente corrigida. Houve um momento de tensão entre ambos. Depois, disse ao pai que não iria tratá-lo mais por você, porque se sentia muito mais próxima dele, se o tratasse por tu. O pai não terá gostado muito mas concordou com ela, referindo que só ela, que era a filha mais velha é que teria essa permissão. Depois, à medida que os irmãos foram crescendo foram arranjando maneira de o tratar por tu. A rigidez do pai era compensada com a forma meiga e carinhosa como a mãe tratava todos filhos, era uma família muito unida, muito feliz. “Os meus pais foram muito bons para todos nós, foram uns excelentes pais”. Diz ter muito boas recordações da família toda junta, da vida que levavam. A mãe era doméstica, mas trabalhava muito, porque era quem tratava da casa e da horta. Tinham uma horta que produzia hortaliça, milho, cereais. Tinham animais de criação, galinhas, patos, porcos. Também tinham um pomar. O pai apesar de ser fiscal do comércio trabalhava bastante no campo, com o seu trator. Aos fins de semana, a Teresinha ia sempre ajudar os pais na horta ou ficando responsável pelos irmãos. “Íamos todos para a horta. Fui sempre educada a ajudar os meus pais. Toda a gente ajudava (...) a minha mãe não fazia distinção entre rapazes e raparigas no que tocasse a trabalhos domésticos”.

A vida da Teresinha foi passada entre a escola e o lar, praticamente não tinha amigos com quem brincar, a não ser as colegas de escola ou os irmãos e irmãs. Não se recorda de brincadeiras de rua com outros meninos ou meninas, mas recorda uns vizinhos do norte de Portugal, de Braga, com quem as famílias se davam muito. Era gente simpática e amiga com quem conviviam. A Teresinha esteve neste colégio até aos 12 anos, idade com que completou o 2º ano do Preparatório. Nesta fase da idade

começou a ter alguns problemas de comportamento. Era refilona, dava respostas que as freiras não gostavam, o que obrigava a que o seu pai fosse, de vez em quando, chamado ao colégio por causa do seu comportamento. "O ideal era ouvir e calar e, eu, não era capaz, nunca me calava. Eu ripostava sempre e elas levavam aquilo a mal e chamavam o meu pai. Muitas vezes apanhei por causa disso".

Na transição para o 3º ciclo (antigo 3º, 4º e 5º ano), ao continuar os estudos, em S. Salvador do Congo, recorda que foi uma alegria poder mudar de cidade, ir para outro colégio, "(...) porque ia ver-me livre dos porcos e dessas coisas todas". Esse colégio, em S. Salvador do Congo, distava cerca de três horas de avião. O pai para não ter a despesa de pagar um bilhete na DTA (companhia de Transportes aérea de Angola) conseguiu por intermédio de um amigo, capitão do exército, uma boleia num avião da Força Aérea Portuguesa.

Passou, praticamente toda a sua adolescência no Colégio. Adorou este tempo, as amizades com as colegas, as partidas que faziam às freiras, no dormitório, os momentos de convívio depois do jantar. Depois às 22 h era o recolher. Dormiam agrupadas por ano de escolaridade, em camaratas com camas de um lado e doutro, cada camarata tinha entre dezasseis a vinte camas. No colégio interno continuou a ser refilona e a ter mau comportamento. Quando acontecia qualquer incidente a Teresinha era a primeira a ser chamada pelas freiras, mesmo que não tivesse nada que ver com o assunto. "Fui castigada tantas vezes, proibida de ir aos convívios, de ir dançar, às vezes obrigavam-me a ir bordar ou ir costurar, como castigo". Refere que foi assim a sua adolescência, diferente de muitas outras jovens "(...) as festas, os passeios, os namoros, eu não tive nada disso. Foi na fase da adolescência que faz a sua inscrição para o Magistério Primário da Missão Católica em S. Salvador do Congo. Entrou com 16 anos no Curso do Magistério Primário.

6.3.3. O Curso do Magistério Primário

A Teresinha foi tirar o curso de professora primária porque era bem pago e dava emprego imediato mas, também, porque, gostava de ensinar. Tivera essa experiência no Colégio quando fora tutora de alunas mais novas. Achava que ser professora era uma profissão bonita, no entanto, se pudesse escolher, teria preferido ser hospedeira de bordo como a sua irmã mais nova. Mas como não tinha a altura exigida, nunca seria aceite". Havia muitos Magistérios em Angola, mas os da Missão

Católica tinham mais prestígio. As professoras formadas nestas Escolas tinham preferência de colocação. As jovens futuras professoras frequentavam a igreja, não podiam namorar enquanto estivessem na Missão Católica e deviam ser muito discretas na maneira de vestir. Usavam vestidos ou saias com a bainha abaixo do joelho, blusa sem decote, bata branca. Para além das aulas, tinham de participar em programas de apoio à comunidade, organizar grupos de estudo com as alunas mais jovens da Missão que tinham dificuldades de aprendizagem. Entre outras tarefas, participavam na missa de corpo presente e faziam as coroas de flores que acompanhavam os corpos dos militares portugueses falecidos em combate.

No Magistério eram obrigadas a bordar, era obrigatório fazer um enxoval e tinham de aprender a cozinhar. Todas tinham de saber demonstrar que eram capazes de organizar um jantar. O teste consistia na entrega de uma ementa, para que servissem um jantar a um grupo de convidadas, que eram colegas da turma. Para além destas aprendizagens, recorda as aulas de Didática, de Pedagogia, as aulas práticas que as preparavam para trabalhar com crianças e, também, com adultos. Tendo em conta que a taxa de analfabetismo em Angola era muito elevada, qualquer professora formada no Magistério da Missão Católica estava preparada para dar aulas a adultos. Estudavam Paulo Freire e utilizavam o método das 28 palavras para a aprendizagem da leitura e escrita.

A Teresinha considera que gostou muito do tempo do Magistério, que foi uma boa preparação para a vida, não foi só o aprender a ensinar, “(...) foi uma formação importantíssima para mim, para a pessoa que sou hoje, em todos os aspetos”. Considera que a pessoa que é deve-se muito à educação religiosa que teve, uma educação muito bem orientada em que aprendeu a servir os outros. “Hoje posso dizer que sou uma pessoa que sirvo, não para me servir, mas para servir os outros”. Recorda o tempo do Magistério, em que havia um grande controlo sobre as jovens que estavam em regime de internato. Viveu quase toda a sua adolescência na Missão Católica sem ter conhecido um rapaz. Nunca namorou. Tal como as colegas só podiam sair da Missão em tempo de férias. Aos fins de semana saíam em grupo quando iam à missa. Ninguém saía sozinha. Por vezes, iam ao teatro ou ao cinema, em grupo. Havia algumas colegas que se escreviam com rapazes mas as cartas eram censuradas e as freiras, depois de ler as cartas é que decidiam se deviam entregar ou não a carta à destinatária. Só era permitido o namoro a partir dos 18 anos. Se nas férias, alguma jovem ficasse grávida, era expulsa. “Eu enquanto lá andei nunca tive

namoro, era muito arriscado (...) se eu fosse expulsa, eu nem queria pensar o que é que aconteceria. O meu pai nunca me iria perdoar”.

Com dezassete anos acabou o Curso do Magistério e voltou para a sua terra natal, para a cidade Henrique Carvalho, onde passou as férias grandes. Há muitos anos que não passava as férias na sua cidade. Já tinha idade para sair sozinha para se divertir, mas o pai não lhe dava permissão, teria de sair em grupo ou na companhia de um dos seus irmãos. Foi numa saída em grupo, que conheceu um jovem militar. Nessas férias deu o seu primeiro beijo. Começou a namorar.

6.3.4. A profissão professor

6.3.4.1. Início da profissão professor primário

Com um diploma de professora primária, a Teresinha começou logo a trabalhar, no ano letivo de 1971/72. Foi colocada na Escola Primária na sua terra Natal. Teve as dificuldades normais, quando se começa a ensinar. A princípio foi um bocadinho complicado, mas as crianças eram muito “boazinhas” e rapidamente ultrapassou as dificuldades. Relata que foi muito bem preparada no Magistério. Sentia-se muito à vontade em frente à turma. Nunca receara desafios novos, tinha uma atitude muito otimista e era muito bem-disposta. As crianças aceitaram-na muito bem. Tem boas recordações desses anos de trabalho.

Nesse primeiro ano de trabalho, teve a primeira experiência na educação de adultos. Foi convidada a dar um curso de alfabetização a militares analfabetos. Foi uma iniciativa da igreja local. O padre era amigo da família da Teresinha, conheci-a desde criança. A ideia surgiu duma conversa entre o padre e o capitão do regimento de militares que estava no quartel da cidade Henrique de Carvalho. Foi dar alfabetização, utilizando o que sabia sobre o “método” Paulo Freire que aprendera no Magistério. Diz só ter recebido um único conselho do capitão, que foi usar calças. “Para proteger as pernas, eles são homens, são jovens”.

Naquele seu regresso a casa sentia-se feliz, era professora, ganhava um bom ordenado, estava com a sua família, já não lhe cabiam aquelas tarefas domésticas de ter de cuidar dos irmãos, de ter de ir aos fins-de-semana para a horta ajudar. Dava aulas na Primária e durante três dias, duas horas por semana, ia dar alfabetização ao Quartel. Já tinha direito a ocupar os tempos livres como se lhe aprouvesse, saindo

com as amigas ou namorando. No seu segundo ano de trabalho, teve o seu primeiro namorado. Passavam bons tempos juntos passeando, fazendo piqueniques, conversando, indo ao cinema. Tudo estava bem para a Teresinha.

Nesse ano ocorreu em Portugal a revolução do 25 de Abril, mas na sua terra natal não aconteceu nada. Entretanto o jovem namorado teve uma licença para vir a casa, que ficava no norte de Portugal. Depois de gozar as férias foi chamado para Tancos para dar formação a jovens recrutas. Já não voltou a Angola. O namoro passou a ser não presencial, escreviam aerogramas e trocavam promessas de amor e casamento. O jovem militar propôs o casamento por procuração. O seu pai reagiu mal. “O quê? Por procuração, isso nunca, quero ver a cara dele aqui no casamento, casar com papéis (...) isso não”. A Teresinha também não estava muito convencida, não fora esse tipo de casamento com que sonhara. O namoro arrefeceu e aos poucos acabou a troca de correspondência.

No ano seguinte, 1974/75, com o desgosto de ter visto os seus sonhos desvanecerem, quis mudar de vida, de ambiente e pediu transferência para a cidade de Benguela. Deu aulas na Escola Primária durante dois anos. Gostou da experiência, foram dois anos muito tranquilos na sua vida. No ano letivo seguinte, 1976/77, foi convidada pelo Ministério para dar aulas de Língua Portuguesa ao 5º e 6º ano. Nesse ano conheceu o jovem com quem viria casar, dois anos após o início do namoro. Recorda que o namoro respeitou os princípios que o pai defendia. O namorado foi de comboio a casa dos seus pais pedi-la em namoro. A Teresinha não quis ir, diz que quis pôr o namorado à prova. Houve uma conversa entre pai e namorado e entenderam-se bem.

Casou no dia 9 de Setembro de 78, tinha 24 anos. A família deslocou-se toda a Benguela muito contrariada porque, pela tradição, o casamento devia ser na terra da noiva. “Mas, eu estava a trabalhar em Benguela, tinha lá casa, o Toni era de Benguela e eu, também, gostava de cortar com as tradições”. Nesse mesmo ano, foi-lhe aumentada a carga horária, dava aulas do Preparatório de dia e passou a dar, também, Português aos adultos do 5º e 6º do Curso da noite. Esta foi a sua segunda experiência de educação de adultos. Durou quatro anos, terminou em 1984. Entretanto a Teresinha vivia uma vida muito feliz, o marido tinha um bom emprego, ela gostava muito da Escola, do trabalho que fazia, tinha uma boa casa, morava na avenida marginal, tinha um bom carro, tinha uma boa vida. “Agora eu digo que não sabia que quando estava em Angola, eu era rica”.

Depois de seis anos de vida em comunhão, muito felizes, começaram a surgir os problemas. “A guerra, a guerra, se não fosse a guerra, pois, a minha vida teria sido muito diferente, muito diferente, mesmo”. Veio a guerra civil em Angola, começaram as perseguições, a instabilidade, o medo de sair à rua, a terrível sensação de medo. Estava preocupada com o futuro dos filhos, receavam que crescessem naquele ambiente de guerra. O que mais temiam eram as perseguições políticas. O marido era filho de pai branco, português, mestiço, delegado sindical, ativista político, pertencia ao MPLA. A Teresinha, também receava por si porque “era professora, era considerada preta culta”. Segundo refere, o MPLA era um partido mais aberto, mais flexível, era um partido das pessoas mais cultas, mais conscientes. Os outros partidos eram mais racistas, mais extremistas. A Teresinha diz que não se manifestava, tinha medo. Recebeu alguns convites para ocupar cargos na educação, cargos que, também, eram políticos. Não quis aceitar, mas ficou com medo de represálias. Face a toda esta situação, ela e o marido acharam que o melhor seria vir para Portugal, fugir daquele ambiente de guerra. “Eu queria vir para Portugal para ter a minha paz de espírito (...) ser professora, o meu marido queria ter a sua profissão e podermos viver em paz”. Fez uma carta a pedir exoneração do cargo de professora que deixou com um colega em quem confiava muito. Quando chegou a Portugal telefonou à amiga para ir entregar a carta. “Se o fizesse lá, o mais certo era não me deixarem vir para Portugal. Viemos em 1984 (...) deixámos lá tudo o que tínhamos”.

Recorda que foi muito complicado chegar a um país diferente, sem família, sem conhecer ninguém, com duas crianças, sem dinheiro. Foi passar de uma situação em que tinha a vida estabilizada, em que nada lhe faltava, para de repente, mudar tudo. Vieram morar para Olhão. Para sobreviver recorreram da ajuda dos pais e sogros que estavam em Angola. Entretanto, a Teresinha, concorreu ao quadro de escolas do ensino primário e ficou colocada em Balurcos, concelho de Alcoutim. Ficou a viver na própria escola onde lecionava. A Escola, do tipo Plano Centenários, tinha duas salas, como só havia uma turma, a Teresinha fez da outra sala o seu alojamento. Foi uma vida complicada por falta de condições.” Nem uma televisão tinha, não tinha água quente para dar banho à criança, não tinha frigorífico, não tinha um tanque para lavar a roupa, tinha de ser dentro de um alguidar”. Vivía só com o indispensável e tinha de improvisar. “Mas, com o tempo habituamo-nos a tudo”.

O melhor de tudo foi a forma como as gentes locais a aceitaram Tornou-se uma pessoa muito popular em Balurcos. Vinham pessoas dos montes mais próximos

para ver a professora “preta”. As crianças apalpavam o seu cabelo e esfregavam a sua cara. ”Apalpavam-me o cabelo e diziam que o cabelo parecia a lã da ovelha, que era fofinho como a lã da ovelha”. Nunca haviam visto uma pessoa de cor preta. Deram-lhe vários conselhos para que ela mudasse a cor da pele, como lavar-se três vezes ao dia com sabão azul e branco, ou lavar a cara com leite. Tudo isso num ambiente de amizade, porque nunca sentiu qualquer acto de racismo ou discriminação.

Nesse ano lecionava uma turma do ensino primário. A partir dos contactos que estabelecia com os pais dos seus alunos, apercebeu-se que a maioria era analfabeta. Criou um curso de alfabetização, à noite. De dia ensinava as crianças, de noite ensinava os pais. Diz ter-se sentido muito feliz em Balurcos e mais feliz ficou quando começou a ver as pessoas mais satisfeitas, por verem que havia alguém que as estava a ajudar. “Eu ajudava-as e elas ajudavam-me a passar o tempo. Eu nem dava pelo tempo passar”. O facto de ser professora e viver na mesma comunidade transformou-a numa pessoa muito popular e muito estimada. Depressa se integrou e passou a comungar das mesmas características e anseios das pessoas e a conhecer as suas necessidades. Conhecia toda a gente, visitava a casa das pessoas, estava sempre disponível para ajudar quem precisasse. “Vinhão à escola também para escrever a carta, para eu ler a carta, para ir ao banco com eles para trocar o cheque”.

Nesse ano, houve um momento muito importante que mudou a sua vida. Uma noite, estava a dar o curso de alfabetização quando foi visitada pela coordenadora concelhia de Alcoutim da rede pública de educação de adultos. A intenção da coordenadora concelhia foi agregar este curso de alfabetização ao conjunto de cursos que existiam no concelho. A Teresinha passou a receber uma bolsa de nove mil escudos mensais, a exemplo das outras bolseiras de alfabetização do concelho. “Fiquei encantada, porque passei a fazer o mesmo que já fazia, só que agora não era voluntária, recebia uma bolsa que me fazia muito jeito”. Mesmo que não fosse remunerada, fazia aquele trabalho que era muito importante, porque aqueles pais eram pessoas jovens, analfabetas, sem perspectivas de vida. Faziam lembrar a sua mãe que não sabia ler nem escrever, mas tentava ajudar os filhos. Com o curso de alfabetização, com o exame da 4ª classe, alguns pais mudaram de vida, conseguiram emprego na Câmara. As mulheres não se empregaram, mas já podiam ajudar os filhos nos trabalhos da escola. E com a 4ª classe poderiam ter outras oportunidades no futuro. No ano seguinte a Teresinha foi convidada para coordenadora concelhia de Alcoutim.

6.3.4.2. Coordenadora concelhia de educação de adultos

Ao chegar a Balurcos, a Teresinha apercebeu-se que em determinadas horas do dia tocava uma buzina. Era o toque da buzina do peixe, era o toque da buzina do pão, era o toque da buzina da vendedora de roupa. Então, quando foi nomeada coordenadora concelhia fez uma vista a todos os montes para se apresentar como coordenadora e sensibilizar as pessoas para se inscreverem nos cursos de alfabetização. A maneira que usava de se fazer anunciar era através do toque do “corno”, que funcionava como sinal de que tinha chegado ao monte a coordenadora de educação de adultos.

Durante este período, a educação de adultos alargou muito o seu âmbito de intervenção. A princípio por força da curiosidade e da novidade da sua coordenadora concelhia mas, depois, através da realização de um programa de atividades motivadoras e significativas para as pessoas. A participação não foi espontânea, pelo que foi necessário definir estratégias que levassem a uma mobilização crescente de pessoas e grupos da comunidade. Foi preciso promover espaços de comunicação com as pessoas e as comunidades. Esses espaços assumiram formas diversas, tendo sido dada prioridade à alfabetização. A alfabetização foi o primeiro passo para dar oportunidade às pessoas, onde se incluíam jovens mulheres e ex-emigrantes, analfabetos, de poderem aprender a ler e aumentar os seus conhecimentos e reforçar a sua autoestima.

No seguimento da alfabetização, surgiram os cursos socioeducativos, colóquios, sessões temáticas, ciclo de cinema, teatro ou encontros de poetas. Também organizou outras iniciativas locais como o a dinamização de uma rádio local, que se chamava “Os amigos de Balurcos”, que emitia para todo o concelho, as festas tradicionais, os bailes, os convívios culturais. A Teresinha fez renascer o lado da festa que existia nas pessoas, mas que estava em estado latente.

Recorda que se sentiu muito gratificada nos anos em que foi coordenadora concelhia. “Adorei aquele trabalho, sentia-me muito bem. Dava-me muito bem com as pessoas do nordeste algarvio, todas me respeitavam. Sinto que fiz um bom trabalho com aquelas pessoas, e elas reconheceram isso”. Contudo, apesar de ser coordenadora concelhia, as suas condições de vida não melhoraram. Continuava a viver na mesma sala da Escola, mas a situação complicara-se quando nasceu o seu terceiro filho. Naquela sala de aula passaram a viver três pessoas e depois quatro

peessoas, quando o seu marido veio trabalhar para Alcoutim. A família estava quase toda junta, só faltava a filha que andava na escola primária e ficava em Olhão com uma tia, que também viera de Angola e passara a residir em Olhão.

A Teresinha quando tinha que visitar os cursos, deslocar-se à Câmara de Alcoutim ou realizar as reuniões com as bolseiras, os dois filhos ficavam em Balurcos a brincar na rua ou na casa dos vizinhos, em total liberdade. “Os filhos andaram no infantário de Balurcos”. Foram bons tempos e muito marcantes. Diz sentir muitas saudades desse tempo. Só lamenta não ter continuado com o seu trabalho de coordenadora concelhia. Tinha a família quase toda junta, o marido trabalhava na Câmara de Alcoutim e como o marido tinha automóvel, era mais fácil as deslocações ao fim de semana até Olhão. Tudo estava correr bem.

Contudo, começaram a surgir problemas com o presidente da Câmara. O marido não viu o seu contrato renovado depois de trabalhar três anos na autarquia porque rejeitou um convite para se filiar no partido do presidente, o PS. “Ele queria que todos os funcionários da Câmara se filiassem no PS e o Toni não quis”. Vivia-se um ambiente político de muita tensão na Câmara de Alcoutim. O principal opositor do presidente da Câmara e candidato ao cargo nas eleições que se avizinhavam ganhava grande popularidade, entre as gentes do concelho. Não só por ser um dos médicos do Centro de Saúde, mas por ser o médico que estava sempre disponível para participar nas sessões temáticas sobre Saúde organizadas pela coordenadora concelhia.

“Nessa altura ele também andava fulo comigo por causa dos convites que fazia ao Dr. Amaral que era do PSD, um forte candidato à presidência da Câmara. Ora, se ele era o médico que estava sempre disponível para participar nas nossas sessões temáticas sobre saúde, por que é que não havia de convidar. Queria lá saber de que partido era ele. O que eu sabia é que ele ia sempre e que as pessoas gostavam dele, as sessões em que ele ia estavam sempre cheias e não eram só as pessoas dos cursos, eram as pessoas do monte”.

Para a Teresinha era muito importante a colaboração do Centro de Saúde porque eram sessões muito úteis. Devido ao isolamento dos montes e às dificuldades

de transporte, estas sessões temáticas não serviam só para informar as pessoas. As idas ao monte também serviam para o médico, no final das sessões, atender as pessoas idosas e, muitas vezes, consultá-las.

Outro tipo de sessão muito valorizado pela coordenadora concelhia, era destinada a mulheres jovens e tinha como tema o uso dos contraceptivos.

“Aqueles sessões serviam para isso, para dar uma abertura, no assunto que era tabu para aquelas gentes. Aquelas mulheres jovens, em idade fértil, só começaram a utilizar anticoncetivos depois que nós começamos a fazer aquele tipo de trabalho, para evitarem andar sempre grávidas, para não serem surpreendidas com filhos, mesmo quando não quisessem”.

Mas, os problemas com o presidente da Câmara não se limitavam só ao recurso do Dr. Amaral (que era do PSD), a Teresinha também recorria ao técnico da Região Agrária, disponível para as sessões sobre Agricultura que era o candidato da CDU à Câmara de Alcoutim. “Ora, num concelho em que havia tão poucos técnicos com formação que estivessem disponíveis para colaborar connosco, eu ia fazer o quê? Por causa das manias do presidente não ia prejudicar o trabalho de educação de adultos. Que me importava a mim que eles não se gramassem?” Tudo isso contribuiu para a criação de um mal-estar entre o presidente da Câmara e a coordenadora concelhia de Alcoutim “Acabei por ter problemas por causa disso, por causa disso e por outras coisas, tudo por causa da maldita política. O presidente andava com medo de perder a presidência da Câmara e via inimigos em toda a parte”.

Outro episódio veio complicar a relação entre o presidente e a Teresinha. Foi convocada pelo presidente para se deslocar a Faro, onde participou numa reunião na sede do Partido Socialista. Propuseram-lhe que concorresse às eleições que se avizinhavam pelo PS, como candidata à vereação da cultura da Câmara de Alcoutim. A Teresinha ficou muito indecisa, telefonou para a Direção Regional de Educação a pedir conselho e o diretor respondeu-lhe que isso era uma decisão sua, mas que se aceitasse, não ia continuar como coordenadora concelhia. A Teresinha recorda ter respondido ao diretor “Eu quero continuar aqui, mas a trabalhar naquilo que eu estou a fazer que é trabalhar na educação de adultos. Agora para o pelouro da cultura não, eu não percebo nada disso, eu não sou política”. Não quis ir para a Câmara e diz que

o presidente da autarquia, a partir daí ficou muito irritado, porque considerava a Teresinha um bom apoio. “Ele tinha falta de apoios para ser eleito e como eu era conhecida no concelho, ia a todos os lugares, toda agente me conhecia, queria aproveitar-se de mim, se calhar para eu influenciar as pessoas”

Foi uma fase difícil para a coordenação concelhia de Alcoutim porque o presidente da autarquia retirou todo o apoio à coordenação concelhia. Era muito difícil fazer este trabalho sem o apoio da autarquia. O concelho de Alcoutim era muito grande, os cursos estavam muito dispersos, precisavam de transporte, mas também precisavam de fotocópias para os cursos de alfabetização. Esse apoio acabou. “As relações com a Câmara ficaram azedas”.

No entanto, não foram os problemas com a Autarquia nem as dificuldades surgidas no campo da educação de adultos, que a levaram a pedir a cessação do seu destacamento como coordenadora concelhia de Alcoutim. O principal e único motivo foi o marido ter ficado desempregado e ter regressado a Olhão. O marido quis vir para a Câmara de Olhão, mas como não lhe tinham renovado o contrato em Alcoutim, não pôde pedir transferência. Ficou desempregado. Depois conseguiu emprego em Faro num Ateliê de arquitetos. A Teresinha não queria voltar a ficar sozinha com os dois filhos em idade escolar e com a filha Eneida em Olhão. “Pensei, pensei e decidi deixar a coordenação concelhia e vim para Olhão”.

6.3.4.3. Professora de terreno

A Teresinha deixou de ser coordenadora concelhia de Alcoutim, mas não deixou a rede pública de educação de adultos. Continuou destacada na educação de adultos, agora como professora do terreno, na coordenação concelhia de Olhão. Recorda que foi uma transição difícil porque o trabalho era muito diferente, as pessoas, o tipo de relação com os adultos. Foi uma experiência muito diferente. Recorda que o trabalho era essencialmente centrado na alfabetização. Os adultos no concelho de Alcoutim tinham maior motivação, apresentavam maior adesão às atividades de educação de adultos. “As pessoas queriam, estavam ávidas de tudo o que fizéssemos, queriam mais e mais. Aqui em Olhão, não”.

A maior diferença era ao nível da participação. No nordeste algarvio, nas sessões temáticas, as salas estavam sempre cheias. Em Olhão estavam quase sempre vazias, embora houvesse pessoas idosas nos cursos e adultos mais jovens que

queriam fazer a 4ª classe. Também havia outro tipo de participantes, jovens analfabetos com problemas de toxicodependência. Em termos de organização e funcionamento, a maior diferença entre as duas coordenações concelhias situava-se ao nível da qualidade da intervenção social e do estabelecimento de parcerias. No nordeste algarvio a educação de adultos desenvolvia a sua ação no âmbito de um projeto integrado. Em Olhão, para além dos cursos de alfabetização, aquando do financiamento do Fundo Social Europeu, organizavam-se cursos para jovens nas áreas da eletricidade, padaria, jardinagem, canalização, entre outros. A Teresinha relata que estes cursos foram importantes para alguns jovens que conseguiram emprego. "Os que não tinham a 4ª classe andavam no curso de alfabetização, depois, faziam a 4ª classe. E a seguir eram matriculados logo no 5º e 6º ano e faziam esses cursos do PRODEP para terem uma formação para o emprego. As moças tiravam costura, tiravam cozinha" Segundo recorda, alguns destes cursos resultaram, sobretudo o de cozinha para mulheres. "Algumas cozinheiras que trabalham nas cantinas das Escolas, são desse grupo". Também realizaram um curso de calceteiros que proporcionou emprego. "Alguns desistiram porque diziam que era muito duro andar de cócoras o tempo todo a pôr calçada nas ruas".

Das atividades que realizou na coordenação concelhia a que mais prazer lhe deu foi o Encontro de Poetas. Ainda realizaram alguns encontros, mas eram diferentes dos encontros realizados no nordeste algarvio. Em Olhão eram poetas letrados, alguns já tinham livros editados. Em Alcoutim, a maioria dos poetas frequentavam os cursos de alfabetização ou era gente humilde, que vivia no anonimato no meio do monte. Enquanto professora do terreno a Teresinha diz ter gostado muito da experiência que teve no Acampamento Azul, durante quatro anos. Foi um trabalho de alfabetização desenvolvido com população cigana em que diz ter aprendido imenso com estas pessoas, sobretudo, ao nível da sua cultura e por ter sido um trabalho completamente diferente daquilo que estava habituada a fazer. "Não levei nenhum a exame. Eles não tinham interesse nenhum, não aprendiam nada". No entanto, recorda que aprendeu muito e criou uma boa relação com os ciganos. "Era sempre convidada para as festas ciganas, eram boa gente"

Para a Teresinha, ter vindo para Olhão foi bom porque ficou junto da família. O trabalho não era tão entusiasmante nem tão motivante como em Alcoutim, mas gostava do que fazia, porque sempre gostou muito de educação de adultos, apesar de sentir muitas saudades das gentes do concelho de Alcoutim. Tinha lá grandes

amizades. Quando veio morar para Olhão, algumas pessoas do nordeste algarvio, quando vinham a Faro, paravam à sua porta para lhe oferecer pão, chouriços e para saber como estava. Os adultos educandos dos cursos de alfabetização de Olhão não sabiam nem estavam interessados em saber onde a sua educadora morava. Esteve destacada na coordenação concelhia de educação de adultos, em Olhão, durante oito anos. Doze anos depois, cessou o seu vínculo profissional com a rede pública de educação de adultos.

6.3.4.4. Retorno à Escola

No ano letivo de 1997/98 a Teresinha voltou à Escola Primária. Foi colocada na Escola nº 4 de Olhão. No entanto, não deixou por completo o ensino das pessoas adultas. Durante o dia lecionava no 1º ciclo do ensino básico e à noite fazia alfabetização, num curso de adultos em regime de acumulação. Voltou ao ensino primário, doze anos depois da primeira experiência de ensino com crianças em Portugal. Teve uma adaptação difícil. “Quando voltei para a escola primária senti muito a diferença, já não estava habituada (...) sinto-me mais vocacionada para trabalhar com adultos do que trabalhar com crianças”.

As diferenças entre a Escola de Olhão e a de Balurcos eram muitas. Agora estava na sua casa, com boas condições de vida, junto de toda a família, numa escola com vários colegas, enquanto em Balurcos era a única professora da Escola. A maior diferença residia nas crianças e nos pais das crianças. Quando estava em Balurcos, marcava uma reunião de encarregados de educação e as mães compareciam todas e, muitas vezes, iam acompanhadas dos filhos. Em Olhão, na reunião de encarregados de educação “(...) apareciam meia dúzia deles, parece que não queriam nem saber dos filhos”. Em relação aos alunos, diz ter tido muitas dificuldades de controlo da turma porque as crianças eram muito indisciplinadas, “ (...) faziam tanto barulho, às vezes já nem as podia ouvir”.

Continuou nesta situação de professora primária durante o dia e de educadora de adultos, à noite, até ao ano de 2007, data em que acabou por lei, o regime de acumulação para professores primários. Foi um período bom, em termos financeiros, em que acumulava o vencimento de professora com a remuneração pelo curso de alfabetização. Entretanto, o filho mais novo, o que nasceu quando a Teresinha estava em Balurcos e “andou no infantário de Balurcos”, mostrava especiais aptidões para a

prática do futebol e foi viver para a Academia do Sporting em Alcochete, onde se fez jogador de futebol profissional. A filha mais velha e o outro filho também organizaram a sua vida e saíram de casa. A Teresinha continuou a sua função de professora primária na Escola nº 4 de Olhão.

Em Maio de 2011 estava em casa, com baixa médica, devido a uma queda na Escola. “Agora estou de baixa, não sei quando vou voltar. Enquanto não me sentir melhor, não volto. Eu ainda não consigo levantar os braços. Aqui do lado esquerdo, dói-me mais”. Diz estar muito cansada do trabalho com crianças. Está a viver sozinha e diz sentir-se muito só. O marido regressou a Angola. Ela também foi convidada a voltar pelo diretor da Missão Católica. O seu desejo era reformar-se e voltar a Angola para reencontrar os seus irmãos que lá estão e ajudar o seu país no combate ao analfabetismo. Em Angola ainda há muita gente analfabeta e, atualmente, estão a desenvolver campanhas de alfabetização, “(...) tal como se fez no nordeste algarvio, estão a fazer agora em Angola”.

Foram 20 anos de experiência a trabalhar em educação de adultos, diz ter feito imensos cursos nestes 20 anos, tem conhecimentos que podem fazer dela um elemento útil na formação dos novos educadores de adultos. “Acho que ia gostar muito da experiência, voltar à minha terra, rever os meus familiares. Isso é o tudo o que eu quero e só penso nisso (...) estou desejando que o tempo passe, que me deem a reforma e me deixem voltar a Angola. Estou a viver um momento muito triste da minha vida, porque, estou sozinha e estou parada num lado e noutro”

6.4. Maria João Horta

6.4.1. Síntese biográfica

A Maria João nasceu em 1961, na Fonte do Corcho, um monte que dista 4 Km de Cachopo. Foi neste lugar que passou a sua infância, no meio de muitas outras crianças, filhas de pais jovens. Recorda que foi uma infância feliz, com muita brincadeira ao ar livre, no meio da serra, com muitos amigos, muito à vontade, com muitos animais. Aos seis anos foi para escola primária, uma escola improvisada a partir de uma casa antiga. Tinha dezoito alunos. A professora era regente escolar. Durante o período escolar fazia o percurso a pé entre a casa de seus pais e a escola que ficava à distância de cerca de 1 Km. Nessa escola fez os quatro anos de

escolaridade. Em Cachopo não era possível prosseguir os estudos porque não havia Ciclo Preparatório.

Saiu de Cachopo aos dez anos. Foi continuar os estudos em Tavira, ficando alojada na casa de uns tios de sua mãe que aí residiam. Foi uma transição difícil. Era primeira vez que saía de casa. Sentiu muito a falta dos pais. Mudara de ambiente e sentiu a mudança. No segundo ano já foi diferente, novas amizades ajudaram a uma melhor adaptação. Concluiu o Ciclo Preparatório. No ano seguinte optou pelo Liceu. Iniciou um novo ciclo. Fez o 1º ano do 2º ciclo dos Liceus (atual 7º ano de escolaridade) em Tavira, tinha doze anos. Foi um ano bom, estava já adaptada a Tavira, gostava do Liceu e dos colegas, tinha boas notas. O pior continuava a ser as saudades da família, só ia a casa aos fins-de-semana. Nesse ano, deu-se o 25 de Abril. “Isso foi muito notado aqui em Tavira por causa dos quartéis que havia aqui, em Tavira”.

No ano seguinte, voltou a viver nova mudança. Foi continuar os estudos no Liceu de Faro. Foi frequentar o 2º ano do 2º ciclo, antigo 4º ano dos Liceus. Ficou alojada na casa de uns amigos dos seus pais. Faro era uma cidade maior, muito diferente de Tavira. Recorda que fez uma boa adaptação ao Liceu e à cidade. Após o 25 de Abril, no sentido de proporcionar aos jovens de Cachopo a continuação dos estudos, a Câmara de Tavira disponibilizou um autocarro só para estudantes, que fazia o percurso Cachopo-Faro-Cachopo. Levava os alunos de manhã para Faro e fazia viagem de regresso à noite. “Foi muito importante, porque aqueles que tinham interrompido os estudos, tiveram oportunidade de voltar a estudar”. A Maria João estava no 3º ano do 2º ciclo (antigo 5º ano) do Liceu. Voltou para casa dos pais em Cachopo e começou a utilizar o autocarro para vir às aulas. “Era muito cansativo, tive de desistir e voltar para Faro”.

Este período que viveu em Faro e frequentava foi um tempo muito bom. “Quando saíamos do liceu, vínhamos até à baixa de Faro. Era assim. Sentia-me livre, não tinha horários para cumprir mas, também, não precisava porque era uma menina responsável”. Desde muito jovem que se tornara uma menina autónoma, responsável e boa aluna. Acabou o 2º ciclo dos Liceus, antigo 5º ano, com 15 anos. Decorria o ano de 1976. Naquele tempo era permitido ingressar no Curso do Magistério Primário com o antigo 5º ano (atual 3º ciclo do ensino básico). Por influência de umas colegas concorreu aos Magistério. Foi fazer os exames sem muita convicção. “Não estava nada convencida que iria conseguir entrar no Magistério, era tão

novinha, só tinha o 5º ano e a maioria das pessoas que concorreram para o Magistério naquele ano, já tinham o antigo 7º ano”. A Maria João teve aprovação nos exames de admissão ao Magistério, as colegas reprovaram. Ficou indecisa entre continuar no Liceu para completar o Curso Complementar dos Liceus ou ingressar no Magistério.

Optou pelo Magistério. Começou a frequentar o curso do Magistério e gostou muito. “Era uma Escola muito virada para a vida e eu, no meio daqueles colegas, tive de crescer muito depressa porque as outras pessoas eram todas muito mais velhas do que eu”. Quando frequentava o 2º ano do Curso do Magistério, começou a namorar. Concluiu o curso do Magistério, em 1979.

Logo que concluiu o curso teve a sua primeira colocação. Foi fazer uma substituição, numa Escola Primária em Lagos. Esteve nessa Escola durante cinco meses. A seguir foi colocada em Giões, no concelho de Alcoutim, para substituir uma colega que havia adoecido Ficou alojada na casa dos pais de uma aluna sua. Em Giões ficou alguns meses. Nesse ano letivo ainda teve uma terceira colocação nas Hortas, em Vila Real Stº António.

No ano letivo de 1980/81 teve a sua primeira colocação, por um ano inteiro, em Vila Real, na Escola Caldeira Romão. Foi um ano muito difícil, pensou em desistir da profissão. Estava passar por um teste muito complicado, colocada numa Escola com uma turma enorme, com todos os níveis de ensino, alunos com muitas dificuldades e muito indisciplinados. Tinha 19 anos e pouca experiência de ensino para ser confrontada com uma situação tão stressante. Valeu-lhe o apoio de uma colega mais velha, mais experiente.

No ano seguinte, foi colocada numa Escola do nordeste algarvio, um monte isolado, Ceroles, freguesia de Cachopo. Era uma Escola com três alunos. Sentia-se isolada, ficou alojada numa casa do monte, só ia a casa dos pais ao fim de semana, porque não havia estrada, havia um caminho que quando chovia ficava quase inacessível. Nesse ano casou-se. Tinha vinte anos. “Na minha vida aconteceu tudo cedo, sai cedo de casa com 10 anos, fui cedo para o Magistério, casei cedo, fui mãe cedo. Tudo aconteceu cedo na minha vida”.

No ano seguinte, a vida melhorou significativamente. Já casada, foi colocada numa escola primária em Tavira, e fica a viver em Tavira. Dois anos depois nasceu a sua filha única. Durante um ano esteve colocada na Escola Primária da Porta Nova. Depois foi colocada na Escola da Estação. Enquanto esteve colocada nesta Escola, no terceiro ano de colocação, regressou aos estudos. Matriculou-se na Escola

Secundária de Tavira, onde concluiu o curso complementar dos Liceus.

Depois de quatro anos como professora primária na Escola da Estação foi destacada para a rede pública de educação de adultos, como professora de terreno da coordenação concelhia de Tavira. Era o ano de 1987/88. O seu ingresso na educação de adultos deveu-se a um convite da coordenadora concelhia que precisava de uma professora do terreno, para ajudar ao processo de desenvolvimento da educação de adultos no concelho de Tavira. Uma das razões porque aceitou o convite foi o horário flexível da coordenação que lhe dava a possibilidade de ir levar e buscar a filha ao infantário.

O destacamento na educação de adultos também lhe garantia maior estabilidade e já não corria o risco de ser colocada numa escola fora de Tavira. No mesmo ano em integrou a coordenação concelhia de Tavira, continuou os estudos que havia retomado dois anos antes. Matriculou-se na Universidade Aberta onde concluiu uma licenciatura de cinco anos em Português/História. Entretanto, a coordenadora concelhia de Tavira cessa o seu destacamento. A Maria João passa a ser a coordenadora concelhia de Tavira, dando continuidade ao trabalho realizado pela anterior coordenadora no concelho de Tavira e, em particular, na freguesia de Cachopo que estava abrangido pelo PIDR, Ne/Alg. Em 1993 pediu a cessação do destacamento e voltou à Escola Primária.

No ano letivo de 1993/94 retomou o seu lugar de professora na Escola da Estação onde se manteve durante quatro anos. No ano letivo de 1997/98 foi colocada como professora efetiva, numa escola a 3Km de Tavira. No ano letivo seguinte voltou a concorrer no concurso de professores efetivos e ficou colocada numa Escola em Tavira. Nessa Escola, foi convidada a integrar o conselho executivo da Escola, tendo desempenhado funções no Conselho Executivo durante três anos, entre 2000 e 2003.

A seguir a esta nova experiência de gestão escolar, voltou à sala de aula, como professora de turma. Esta nova passagem pelo 1º ciclo durou seis anos. No ano letivo de 2009/2010 foi nomeada, pelo Diretor do Agrupamento Escolas D. Manuel I, coordenadora de Departamento do 1º ciclo. No ano letivo seguinte de 2010/2011 continuava a desempenhar esta função de coordenadora de Departamento.

6.4.2. Entre o lar e a escola

A Maria João passou a sua infância na Fonte do Corcho, local onde nasceu, entre as brincadeiras de rua e a escola, uma casa antiga improvisada que acolhia quase duas dezenas de crianças. Os montes eram muito povoados. Quase todos os lugares tinham “escola”. Não era uma escola com edifício do tipo plano centenários, a maioria eram casas particulares adaptadas a escolas. Em Cachopo, sede de freguesia, a escola tinha mais de uma sala. Na década de 60 a serra era muito povoada, havia muita gente nova, muita criança, casais ainda novos, mulheres que tinham ficado com os filhos, enquanto os maridos estavam emigrados ou mobilizados na Guerra em África.

Quando a Maria João tinha 5 anos, o seu pai que era pedreiro, emigrou. Muita gente da serra emigrou na década de 60, principalmente para França. O seu pai, que era pedreiro, esteve cerca de cinco anos em França. Recorda que ficou com a mãe e com os avós paternos. Tinha a escola a 1 Km de distância da casa dos pais. Fazia a pé esse percurso todos os dias. A sua professora era regente escolar. Era uma senhora da freguesia, sem habilitações para a docência, mas que assumia esta função porque não havia ninguém para lecionar naquela escola isolada. Normalmente tinham uma habilitação escolar mínima, 4ª classe ou ciclo preparatório. A Maria João gostou da professora regente que teve porque tinha uma boa relação com os seus alunos e ensinava bem. Foi a sua professora durante os quatro anos de escolaridade. Durante a primária, a Maria João foi sempre boa aluna, diz que tinha facilidade em aprender e se tivesse dúvidas, ao chegar a casa, a mãe podia ajudá-la porque tinha feito a escolaridade básica (4ª classe) e também tinha muito jeito para ensinar.

Recorda que gostava muito da escola onde passava os dias inteiros, de manhã até à noite e aos sábados de manhã. “Do que eu não gostava era dos domingos, porque era um dia mais triste, havia menos meninos para brincar”. Os sábados de manhã eram os momentos preferidos porque eram dedicados a atividades livres. Num tempo em que não havia eletricidade, não havia televisão, os passatempos preferidos eram as brincadeiras de rua e a leitura. A biblioteca itinerante passava quinzenalmente o que lhe permitia manter uma leitura ativa. A sua infância foi muito marcada pela influência da sua mãe. “A minha mãe sempre foi muito minha amiga, era uma pessoa muito firme nas suas decisões e eu habituei-me logo de pequena a respeitar as suas decisões”. A mãe não era uma pessoa autoritária, nem controladora,

mas que falava muito com a filha. Acredita que a sua mãe tinha e tem uma personalidade que era um bocadinho diferente das pessoas daquela zona e isso terá influenciado no seu crescimento. O seu pai era e é uma pessoa menos expansiva, mais introvertida mas, também, muito carinhosa. “Tive muita sorte com os meus pais, sempre foram muito carinhosos comigo. São os meus melhores amigos”.

Em 1970, a Maria João completou o 4º ano de escolaridade, enquanto o seu pai, emigrante em França, regressava à terra natal. Continuou a sua atividade profissional como pedreiro em Cachopo. Havia sempre trabalho porque não havia muitas pessoas com a profissão dele. Por sua vez, foi a Maria João que saiu de casa para poder continuar a estudar. Em Cachopo não era possível prosseguir estudos. Só havia o 1º ciclo de escolaridade.

Com dez anos foi para Tavira, para casa de uns tios de sua mãe, frequentar o Ciclo Preparatório. Relata que teve mais sorte que os seus colegas de escola primária, porque “(...) a maioria quando acabou a primária interrompeu porque não havia ciclo preparatório em Cachopo. Teriam de sair de casa dos pais e ir para Tavira ou Faro”. Era muito complicado porque as pessoas da serra eram pobres, não tinham posses para pôr os filhos a estudar fora. Recorda que não foi fácil a transição porque não conhecia ninguém em Tavira, uma cidade muito diferente dos locais que lhe eram familiares em Cachopo. Estava longe de casa, com muitas saudades da família.

Contudo, diz ter-se adaptado bem. Fez novos amigos. Manteve uma boa relação com as pessoas de casa porque, “ (...) fui educada a cumprir horários, a não prevaricar e tenho sido sempre assim. Por isso é que nunca tive problemas por onde passei, pois saí de casa muito cedo”. Esteve três anos em Tavira. Completou o Ciclo Preparatório, que era de dois anos.

No ano seguinte transitou para o Liceu em Tavira onde frequentou com aproveitamento o 1º ano dos Liceu (antigo 3º ano dos liceus). Continuava com saudades da família. Só ia a casa dos pais nas férias, “(...) ao fim de semana não dava porque o autocarro chegava muito tarde para poder vir às aulas de 2ª feira”. Nesse terceiro ano, aconteceu a revolução de Abril. A Maria João tinha doze anos. Recorda a data porque o 25 de Abril foi muito festejado em Tavira, dado o número de quartéis existentes. Recorda as manifestações, a tropa na rua, as atividades no Jardim.

No ano seguinte houve uma nova mudança na sua vida. Mudou para Faro para completar os estudos no Liceu de Faro. Foi viver para casa de uns amigos dos

seus pais. Faro era uma cidade grande, era muito diferente de Tavira. Gostou de andar no Liceu, integrou-se bem, fez novas amizades. Contudo, ficou muito admirada com a agitação que havia no Liceu de Faro, em consequência do 25 de Abril. Tudo novo para ela, tinha 13 anos e não entendia muitas das coisas que se passavam, “(...) lembro-me de ninguém querer ter aulas, dos pauzinhos nas fechaduras, não conseguiam abrir as portas das salas”. Recorda os comícios dos alunos do MRPP no pátio do Liceu, as manifestações frequentes. Foi uma fase atribulada, “perdemos muita matéria com aquelas brincadeiras, aquilo eram mais brincadeiras que outra coisa, éramos tão novos, não tínhamos bem consciência do que fazíamos, na altura achávamos piada, mais nada”.

A revolução de Abril também provocou algumas mudanças positivas em Cachopo. Uma dessas mudanças consistiu na possibilidade das crianças da freguesia poderem prosseguir estudos, depois da Escola Primária. Em Cachopo abriu uma Telescola. “Aqueles que tinham parado de estudar puderam recomeçar e fazer o ciclo preparatório”. Para além da telescola começou a haver um autocarro só para estudantes que fazia o percurso Cachopo - Faro – Cachopo. Recorda que foi muito importante porque aqueles jovens que tinham interrompido os estudos, tiveram oportunidade de voltar a estudar. A Maria João ainda voltou para casa dos pais e começou a fazer o mesmo percurso que os seus colegas, “(...) mas era muito cansativo (...) tive de desistir e voltar para Faro”. Recorda que houve alguns jovens de Cachopo que assim puderam continuar a estudar, mas houve muito que desistiram. A maior parte não aguentou, muitos deles acabaram por não concluir o ano escolar.

No Liceu de Faro completou o 2º ciclo dos Liceus (4º e 5º ano). Gostou muito deste tempo que passou em Faro. Tinha um grupo de amigas, colegas de turma, quando saíam do liceu, vinham até à baixa de Faro. Iam muito ao Café das Pirâmides, ao Café Aliança e aos fins-de-semana iam aos bailes dos Bombeiros. Sentia-se livre, não tinha horários para cumprir mas, também, não precisava porque era uma menina responsável. Era autónoma, tinha saído de casa dos pais muito cedo e fazia tudo certinho, nunca tivera problemas por onde passara. As pessoas onde esteve também confiaram sempre nela. “Como nunca prevaricava, não havia controlo sobre mim. Também não lhes dava motivos para preocupações, nunca chegava tarde. Era boa aluna, no 5º ano dispensei aos exames todos”.

Tinha 15 anos quando a influenciara a fazer exame ao Magistério Primário de

Faro. Pensou que seria uma boa oportunidade para o seu futuro. “Para além de gostar de ser professora, os meus pais também não tinham grandes possibilidades de eu continuar a estudar fora e podia começar a a ganhar dinheiro mais cedo”. Candidatou-se ao Magistério, fez os exames e contra as suas expectativas foi aprovada. “Eu tive sorte porque consegui entrar. Entre 400 candidatos eram apurados para aí uns 60. Eu nunca pensei que conseguisse”. Estava tão pouco crente no seu sucesso nos exames do Magistério que se matriculou no antigo 6º ano dos Liceus para completar o Curso Complementar. Como as aulas no Magistério começaram mais tarde, ainda fez o 1º período no liceu, no 6º ano. “Ainda andei a experimentar entre uma coisa e outra. Fui para o Magistério”.

A decisão de optar pelo curso do Magistério não foi tomada com muita convicção. “Acho que não sabia bem o que queria (...) Ir para Magistério não era assim nenhum grande objetivo, que eu tivesse”. Mas sabia que se quisesse tirar um curso, não tinha possibilidade de ir para Lisboa, o único curso que eu podia tirar era o Bacharelato e era no Magistério. Recorda que só tinha duas opções, ou continuava no liceu, fazia o 7º ano e ia para um Banco ou para as Finanças, ou entre isso e ser professora, preferia ser professora, mesmo que fosse do ensino primário. Achava que iria gostar mais de ser professora. E para ser professora tinha de ser em Faro, porque não tinha possibilidades de ir para a Universidade

6.4.3. O Curso do Magistério Primário

Iniciou o curso do Magistério Primário de Faro no ano letivo de 1976/77. Considera ter sido uma fase muito importante da sua vida mas, também, uma fase de transição um pouco violenta. “Eu acho que tive uma adolescência diferente de muitas raparigas porque passei de jovem adolescente a adolescente madura com muitas responsabilidades”. Considera que ao entrar no Magistério teve de crescer muito rapidamente porque o ambiente mudou muito, do ambiente de 5º ano do liceu, de conviver com jovens de 14 e 15 anos, para um ambiente de gente adulta. A maioria das pessoas que andavam no Magistério era gente adulta com mais de 20 anos. “Isso obrigou-me a crescer, se calhar houve uma fase da minha adolescência que não chegou a ser vivida”.

Ao ingressar no curso do Magistério, o que mais a surpreendeu foi o tipo de ensino, as relações entre as pessoas e a forma como era feita a avaliação. Tudo era

novidade para ela. "O Magistério era, assim, uma escola muito aberta, por influência do 25 de Abril (...) onde se falava muito de política, os alunos tinham uma relação muito próxima com os professores, a avaliação era discutida entre todos". Era um tipo de escola muito diferente, muito virada para a vida. Inicialmente, ainda teve dúvidas se devia continuar no Magistério, pensou em desistir várias vezes, porque achava que ainda não tinha maturidade suficiente para tomar determinadas posições. "Eu era muito nova, achava que não estava ali a fazer grande coisa, que aquilo não era para mim, não me sentia ainda preparada para entrar em certas discussões".

Recorda que os momentos em que se sentia mais incomodada eram quando a sua turma tomava atitudes de confronto contra alguns professores. Por vezes, não concordavam com as suas ideias ou com as suas avaliações e havia logo ali um debate na própria aula. "Mas, o facto é que eu comecei a gostar e a integrar-me cada vez mais". Para si, um momento crucial foi quando, ainda no 1º ano, começou a ir às salas de aula do ensino primário fazer observações, a tomar contacto com as crianças. Percebeu que se sentia muito confortável naquele ambiente, que ser professora seria a profissão que mais se adequava ao que queria fazer na vida. Foi preciso ter esse contacto com esta realidade educativa para ter a certeza que estava no bom caminho, eliminando todas as dúvidas que tinha inicialmente.

Foi para o Magistério e diz que não se arrepende, gostou muito de lá ter estudado, pelo muito que aprendeu e por ter tirado um curso que a faz sentir-se realizada profissionalmente. Ao recordar os tempos do Magistério refere que a sua adolescência sofreu uma mudança repentina, mas não teve nenhuma crise de adolescência. "A minha filha passou por essa crise mas eu não dei muito por ela. Essas crises da adolescência, eu acho que não passei por elas, não, não devia ter tempo para isso". Nessa altura, eram tantos os trabalhos que eram pedidos, que tinha o tempo sempre muito preenchido. Considera-se uma pessoa que lida bem com o *stress*, que situações como entrar em crise ou em depressão não jogam com a sua maneira de ser. Foi por isso que, no Magistério, naquele ambiente político, de muita contestação, de muita discussão, acabou por se adaptar e nunca se sentir inferiorizada por ser mais jovem. "Nessa altura, eu era um bocadinho ingénua, mas o facto é que eu gostava muito daquelas discussões, dos debates nas aulas e aprendi imenso. Esse tempo foi muito importante para o meu crescimento".

Um fator importante para o seu crescimento foi a presença de alguns colegas com muita experiência de vida, que marcavam a sua influência sobre os restantes

colegas. “Tínhamos lá muita gente, sei lá, estou a lembrar-me do Rui D’Espiney e de outros que já andavam na vida política”. As aulas eram muito participadas, havia muitas intervenções dos alunos que davam a sua opinião e os professores pareciam respeitar isso. Na maior parte das disciplinas não havia testes, só trabalhos de grupo e trabalhos individuais o que considerou muito positivo. Para si, a pior recordação está associada aos momentos de avaliação, de heteroavaliação, devido à competição entre os alunos por causa da média de 13,6.

Entre as melhores recordações aponta as Atividades de Contacto que se faziam logo no 1º ano. “Foi espetacular. O que nós nos divertimos. Gostei imenso, fui para o Alentejo, fomos para um meio rural, diferente daquele a que estava habituada”. Recorda que havia um colega, cuja casa dos pais se situava num monte alentejano. Então, as atividades de contacto foram feitas nessa região, nas proximidades de Almodôvar. As atividades de contacto foram a porta de entrada do curso, foi uma experiência diferente que motivou muito os alunos. Nessas atividades de contacto realizavam-se várias tarefas, aplicavam-se questionários, faziam-se relatórios que depois eram apresentados na aula e debatidos por toda a turma. “Foi uma forma de nós aprendermos a trabalhar na comunidade, a conhecer a vida de um monte alentejano, a falar com as pessoas, a sua cultura”. A outra atividade que destacou no curso foi o período das Práticas em que, durante três dias ficavam responsáveis pelo processo Ensino/Aprendizagem de uma turma. “Isso foi o que eu mais gostei porque deu a ideia se tinha jeito para dar aulas e para ficar com a certeza de que queria ser professora”.

Com as Práticas percebeu que estava na profissão certa, que era aquilo que queria. O mais desagradável nas Práticas era ter uma assistência tão numerosa, “(...) cheguei a ter nove pessoas a assistir, eram as crianças, eu e mais nove adultos”. Excetuando esse facto, gostou muito da experiência. O trabalho em grupo também lhe deixou boas recordações porque era muito solidário. Faziam tudo em grupo, planificavam, construíam materiais e enquanto uma estagiária dava a aula, o resto grupo apoiava na sala o que dava muita confiança e ajudava bastante. Concluiu o curso do Magistério Primário de Faro no ano de 1979.

6.4.4. A profissão professor

6.4.4.1. Início da profissão professor primário

Acabou o curso do Magistério Primário de Faro com 18 anos e foi colocada em Lagos, primeira colocação, em regime de substituição. Mais uma vez sozinha, mudou de residência. Dirigiu-se à Delegação Escolar, para se apresentar. Encontrou uma colega que a convidou para morar com ela. “Ficámos amigas, ainda há pouco tempo nos encontrámos”. Passou cinco meses em Lagos muito divertidos, gostava da Escola, fez amizades, adaptou-se bem à turma. Quando acabou a substituição, teve sorte porque surgiu nova colocação, em Giões, no concelho de Alcoutim. Agora estava mais perto de casa de seus pais. O pai emprestou-lhe um carro para se deslocar. Não havia transportes públicos. Preferiu ficar alojada em Giões, porque ficava muito dispendioso fazer o trajeto Fonte do Corcho – Giões – Fonte do Corcho, de automóvel. Nesta escola ficou cerca de dois meses. O resto do ano letivo foi passado na Escola Primária das Hortas em Vila Real de Stº António.

No ano letivo seguinte, 1980/81, teve a sua primeira colocação por concurso, por um ano completo. Ficou na Escola Caldeira Romão, em Vila Real de Stº António. Uma escola situada numa zona problemática da cidade de Vila Real, com uma população estudantil muito diferente da que conhecera na Escola Primária das Hortas. Aí teve uma experiência complicada. Na sua passagem pelas escolas anteriores não tivera quaisquer problemas. Eram turmas disciplinadas que lhe facilitaram o trabalho de substituição. Agora a situação foi diferente, foi-lhe entregue uma turma nova. Normalmente, na distribuição das turmas, os professores mais jovens ficavam com as piores turmas.

“Colocada numa Escola difícil, com uma turma enorme, com todos os níveis de ensino, os alunos com muitas dificuldades, muito indisciplinados, crianças com montes de problemas. Tinha um menino com sífilis que era muito complicado e muito problemático, um outro com perturbações mentais, que de vez em quando ninguém o conseguia aguentar. Era a turma mais complicada da Escola”

Com 19 anos, um ano de experiência de ensino, teve muita dificuldade em organizar o processo Ensino/Aprendizagem porque, para além do mau comportamento dos alunos, tinha alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Havia alunos da 1ª fase e alunos da 2ª fase, o que dificultava muito a planificação das aulas e a organização do ensino. Tinha de construir imensos materiais. O maior problema era gerir o processo E/A com uma turma em que havia vários grupos, realizando tarefas diferentes, num ambiente de grande instabilidade de indisciplina. “Aquele ano estava a ser terrível, eu andava completamente desorientada porque não sabia o que fazer com aquela turma”. Pensou várias vezes em desistir. Achou que não conseguiria chegar ao final do ano com tanta pressão. Não via quaisquer resultados no seu trabalho. O que lhe valeu foi o apoio de uma colega mais velha, que não lhe dizia como devia fazer mas que a acalmava. “Dizia para eu não me assustar que aquela turma era mesmo assim e não havia nada a fazer. O que eu tinha era de aguentar e ir fazendo o melhor que se podia”. A colega dissera-lhe que aquela turma era especial e na escola todos sabiam disso. Naquele tempo não havia Apoios Educativos na escola.

O ano letivo finalmente terminou, foi com alívio que a Maria João mudou de Escola. Mudou para um cenário completamente diferente, muito calmo, calmíssimo demais, mas muito pouco desafiante e motivante. Foi colocada em Ceroles, no meio da serra, na freguesia de Cachopo. Era um monte isolado com uma casa antiga a fazer de escola e com uma turma constituída por três crianças. Apesar de ser uma distância curta entre Ceroles e Fonte do Corcho, não conseguia ir a casa todos os dias, após as aulas, porque não havia acessos. Ceroles tinha um caminho de terra batida que quando chovia ficava inacessível. Ficava em Ceroles e quando podia, ia a casa dos pais porque lhe aliviava a tensão a que era submetida pelo facto de ter três alunos e sentir-se completamente isolada. A única distração que tinha era ler, ler para passar o tempo, um pouco a exemplo de quando era criança.

Nesse ano em que esteve em Ceroles casou. Conheceu o marido nas festas da aldeia, em Cachopo, durante umas férias. Começou a namorar quando frequentava o curso do Magistério. Após três anos de namoro decidiram casar. Compraram uma casa em Tavira e mudaram a residência para esta cidade. Depois de casar, ia a casa a meio da semana. Viveu um ano um pouco atípico, com experiências muito diferentes, entre Ceroles e Tavira.

No ano letivo seguinte, 1982/83, conseguiu realizar os seus desejos, foi

colocada em Tavira, a sua cidade por adoção. No primeiro ano em que esteve em Tavira ficou a lecionar na Escola da Porta Nova. No ano seguinte foi colocada na Escola da Estação, onde esteve durante quatro anos. Em Tavira teve sempre turmas grandes e difíceis mas nenhuma turma como a que teve em Vila Real de Stº António, apesar de ter encontrado turmas difíceis, com crianças com muitos problemas de aprendizagens, vindas de ambientes complicados. “O problema era sempre o mesmo, como era a mais nova, apanhava as turmas mais difíceis”. Contudo, o contexto era muito diferente, estava em casa, em ambiente familiar, apoiada pelo marido e já tinha alguma experiência de ensino. “Gostei do ambiente aqui da escola da Estação, acabei por fazer algumas amigas que ainda se mantêm”.

Durante este período, a Maria João não se limitou a ser professora e esposa, decidiu regressar aos estudos. Voltou à Escola Secundária de Tavira onde completou o Curso Complementar. Entretanto engravidara. No ano em que foi colocada na escola da Estação, nasceu-lhe a sua primeira e única filha. “Veio uma menina que era o que eu queria, já queria antes mas estava sempre com medo de ser colocada longe”. Gostaria de ter tido mais filhos mas não era fácil gerir a vida familiar e a vida profissional, numa cidade onde não tinha apoio familiar. Pais e sogros a 50 Km de distância, o marido com horários irregulares e uma vida muito ocupada, não lhe deixavam muito espaço para poder ter mais filhos. “Quando a minha filha era pequena eu tinha que recorrer a pessoas amigas”. Este período da infância da sua filha foi um pouco complicado, valeu-lhe os amigos. Por outro lado, havia o receio de perder a colocação em Tavira e ter de ser deslocada para outra Escola, longe de casa.

6.4.4.2. De professora do terreno a coordenadora concelhia de Tavira

No ano letivo de 87/88 a Maria João iniciou um processo de destacamento na rede pública de educação de adultos no Algarve, na coordenação concelhia de Tavira. Como professora de terreno foi fazer alfabetização e apoiar o trabalho que estava a ser desenvolvido no concelho, pela coordenação concelhia. Esta nova transição na sua vida deveu-se a um convite formulado pela coordenadora concelhia, que fora sua colega no Magistério. Até então, a coordenação concelhia funcionara só com a coordenadora mas a intensidade de trabalho e a quantidade de ações desenvolvidas no concelho exigiam uma equipa mais alargada. A Maria João foi convidada para fazer equipa com a Etelvina

Soares, coordenadora concelhia e aceitou o desafio.

Não sabia nada de educação de adultos, tinha experiência de ensino com crianças, mas gostava de aprender, de enfrentar desafios novos e tinha a colega com mais experiência que a iria orientar. Mas o facto de ser um desafio novo não foi a principal razão porque a Maria João decidiu aceitar esta nova experiência. Foram razões de ordem familiar. A sua filha tinha quatro anos e precisava de acompanhamento da mãe. Na coordenação tinha maior disponibilidade de horário para dar mais atenção à sua filha. Na coordenação concelhia não havia horários tão rígidos como se estivesse na escola. Por outro lado, o destacamento na educação de adultos garantia maior estabilidade profissional.

Quando ingressou na educação de adultos já estava a frequentar uma Licenciatura de Português/História na Universidade Aberta. O curso era de cinco anos mas nas disciplinas opcionais teve algumas equivalências de disciplinas realizadas no curso do Magistério Primário. “Demorei cinco anos a fazer a licenciatura, enquanto estava na educação de adultos, estava a estudar”. Decidiu fazer a licenciatura por uma questão de carreira, para poder mudar de escalão. “Com a licenciatura sabia que podia subir dois escalões e ficar a ganhar mais”. Esta fase da sua vida foi muito tranquila e satisfatória. Durante o dia participava na gestão da coordenação concelhia, à noite ensinava adultos no curso de alfabetização e ainda conseguia gerir o tempo para dar apoio à filha e para estudar.

Da sua passagem pela educação de adultos, seis anos divididos entre as funções de professora do terreno e, mais tarde, de coordenadora concelhia, recorda que gostou muito da experiência. “Aprendi muito e o que aprendi serviu para a minha vida. Ainda hoje, algumas dessas aprendizagens são úteis na minha função de coordenadora de Departamento. O que aprendi na educação de adultos foi importante para abrir horizontes, fiquei com uma perspectiva de vida diferente”.

Do seu relato sobre esta experiência pessoal e profissional evidencia dois aspetos. Por um lado a importância da formação a que teve acesso ao longo destes anos de educação de adultos. “Achei que não estava preparada para fazer alfabetização, nem mesmo para trabalhar numa coordenação concelhia (...) Mas com as formações que nós tivemos e tivemos muitas, aí ficamos mais preparadas para isso”. A Coordenação Distrital organizava muitas ações de formação e ainda havia outras formações que eram organizadas por outras instituições. Por outro lado, a Maria João também considerou muito importante o ambiente que se vivia na

educação de adultos, da colaboração entre colegas, da amizade e respeito entre todos, do sentido de solidariedade. “Quando se trabalha em equipa, isso ajuda muito, porque nos sentimos apoiados e aprendemos muito uns com os outros. Acho que um dos pontos fortes da educação de adultos era o ambiente que havia entre todos, o espírito de grupo, o sentido de ajuda”.

Como professora de terreno diz ter aprendido bastante. “Mas não foi difícil trabalhar em educação de adultos porque tinha o apoio da Etelvina e depois, antes de mim, já havia muito trabalho feito”. Dois anos depois, em 1989, substituiu a coordenadora concelhia,” (...) já tinha observado o trabalho dela, já tinha aprendido muito com ela, só tinha que dar continuidade ao trabalho”. Contudo refere que a sua experiência foi diferente da sua antecessora porque, entretanto, a realidade da educação de adultos alterou-se, as políticas educativas mudaram, os cursos de alfabetização foram diminuindo e as atividades foram decrescendo.

Para a Maria João esta experiência em educação de adultos marcou-a muito porque sente que, “(...) agora sou muito melhor professora do que seria se não tivesse passado pela educação de adultos”. Foram seis anos intensos de situações de aprendizagem.

Em 1993 voltou à Escola do 1º ciclo porque achou que tinha terminado o seu ciclo de vida na educação de adultos.

“Já havia pouco trabalho, as coisas também mudaram muito, começaram a sair muitos colegas, inclusive da Coordenação Distrital, deixou de haver aquelas formações. O que havia para fazer já estava feito. Quando as pessoas deixaram de aderir aos cursos de alfabetização perdi o interesse, porque os cursos de alfabetização é que eram os mais motivadores, era o que eu mais gostava na educação de adultos”.

6.4.4.3. Retorno à Escola

A Maria João voltou à Escola Primária após seis anos na educação de adultos. Quando estava na coordenação concelhia e concluiu a licenciatura em Português/História, ainda ficou indecisa se deveria continuar no quadro dos professores do 1º ciclo ou se deveria candidatar-se ao concurso para colocação de

professores em escolas do 2º ciclo do ensino básico. Acabou por decidir manter-se como professora do 1º ciclo por achar que este nível de ensino lhe interessava mais. Não quis correr o risco de mudar e depois vir a arrepender-se. “Hoje não estou nada arrependida de ter tomado a decisão de continuar no 1º ciclo”.

Retomou as funções de professora do 1º ciclo na Escola da Estação. Enquanto lá esteve colocada concorreu ao quadro de professores efetivos. “A efetivação era importante porque passávamos a uma outra categoria e podíamos concorrer no quadro de efetivos, para arranjar colocação numa escola melhor e termos mais estabilidade”. No ano letivo de 1997/98 conseguiu ser colocada como professora efetiva numa escola a 3 Km de Tavira. No ano seguinte, voltou a concorrer no concurso de professores efetivos e conseguiu colocação na Escola E.B. nº1 de Tavira.

Depois de um ano como professora com turma, foi convidada a integrar o conselho executivo da Escola. Entre 2000/01 e 2002/03 desempenhou funções executivas. A seguir a esta nova experiência de gestão escolar, voltou à sala de aula, como professora de turma. Esta nova passagem pelo 1º ciclo durou seis anos. Durante esta fase do retorno à Escola procurou frequentar todas as ações de formação que lhe pudessem ser úteis no desempenho da sua função docente. “Fiz formação nos Centros de formação de professores porque era muito importante saber mais em certas áreas”. A Formação era muito importante para não se sentir desfasada, “ (...) nunca gostei de me sentir ultrapassada, sempre fiz o que podia para continuar atualizada”.

Nesse tempo, os centros de formação tinham uma política de formação diferente do que se passa hoje, organizavam-se ações por nível de ensino e os professores podiam escolher as que queriam e que tinham que ver com as suas necessidades. “Hoje os Centros fazem ações para todos os professores, não são direcionadas para nenhum nível de ensino em especial”. Das ações de formação destacou as realizadas na área da Informática. “Fiz todas as ações que houve nesta área e comecei logo a utilizar na sala de aula. Depois, estes conhecimentos, na área da informática, foram muito úteis quando estive no Executivo.”

No ano letivo de 2009/2010 foi nomeada pelo Diretor do Agrupamento Escolas D. Manuel I, coordenadora de Departamento do 1º ciclo. No ano letivo seguinte continuou a desempenhar esta função. “Tenho a coordenação da E.B. nº1 de Tavira, E.B. D. Manuel I, Santa Luzia, Luz de Tavira, Stº Estevão e Santa Catarina.

São muitas escolas agrupadas “(...) é outra experiência de vida mas prefiro trabalhar com crianças”. Está com vontade de voltar à sala de aula porque é aí que se sente mais confortável, diz sentir um grande prazer em ensinar crianças.

Não se sente cansada como algumas colegas que se queixam de alguma saturação do trabalho no 1º ciclo. “O meu caso é diferente de muitas outras colegas porque tenho tido períodos em que estive com turma e outros períodos em que não estive. Se fizer contas, quase metade do meu tempo de serviço foi passado fora da sala de aula”. Tem 50 anos e diz sentir-se em boa forma para continuar à frente de uma turma. Não está muito preocupada se terá de estar mais quinze anos na escola a ensinar crianças, (...) isto é, se a reforma for aos 65, se não aumentarem ainda mais a idade da reforma”. Prefere viver o presente sem se preocupar com o futuro, “(...) sou mais de viver um dia de cada vez”.

6.5. Rosa Forra

6.5.1. Síntese biográfica

A Rosa nasceu em 1962 em Vila Real de Stº António. Passou a infância e adolescência na casa de seus pais, nas Hortas, localidade situada na E.N 125 a escassos quilómetros da cidade pombalina de Vila Real de Stº António. Passou a sua infância ao ar livre, junto a casa, brincando com a irmã, mais nova dois anos, e com as outras crianças que viviam nas redondezas. Começou a frequentar a escola primária aos oito anos de idade, por imposição de sua mãe. Achava que aos seis anos, a Rosa era uma criança ainda muito pequenina para ir à escola.

O ensino primário terá sido traumatizante. Teve uma professora rígida que batia nos alunos. Quando concluiu a 4ª classe, tinha 12 anos, matriculou-se na Escola D. José, em Vila Real, onde concluiu o Ciclo Preparatório dispensando a todos os exames. Prosseguiu os estudos nesta Escola onde concluiu o 2º ciclo, antigo 5º ano. Quando andava no 4ºano começou a trabalhar nas férias grandes, por opção. Trabalhava numa loja em Monte Gordo onde esteve durante quatro anos. Tinha 17 anos quando se matriculou na Escola Secundária de Vila Real. Três anos depois, com o curso complementar incompleto fez provas de admissão ao Curso do Magistério Primário de Faro e ao Curso de Enfermagem.

Com aprovação em ambos os exames, optou pelo Magistério Primário de

Faro, onde ingressa no ano letivo de 1982/83. Do tempo do Magistério não guarda grandes recordações. Entre as melhores recordações desse tempo estão as conversas, as amizades criadas nas viagens de comboio e as práticas realizadas na sala de aula. Concluiu o curso do Magistério em 1985.

No ano letivo de 1985/86 foi colocada na escola primária de Furnazinhas. Em 1986 casou após cinco anos de namoro. No ano seguinte continuou a lecionar na escola de Furnazinhas. Em 1987/88 foi colocada na escola a primária de Monte Francisco. Quando estava em Monte Francisco foi convidada pela coordenadora concelhia de Castro Marim para lecionar a disciplina de Francês, no 2º ciclo, no curso supletivo noturno, para adultos. Este ano letivo marcou a sua primeira experiência em educação de adultos.

No ano seguinte, 1988/89 foi convidada para integrar a equipa da coordenação concelhia de Castro Marim, como professora do terreno. Teve como principal responsabilidade a alfabetização de um CEBA e o apoio ao trabalho de coordenação das atividades de educação de adultos no concelho. Durante este período, em 1990, a Rosa e as suas duas colegas de Coordenação inscreveram-se no ISET, Instituto Superior de Educação e Trabalho. As aulas eram aos fins-de-semana em Loulé. O curso teve a duração de cinco anos. Inicialmente fez um curso de Especialização em Administração e Gestão Escolar. Seguidamente, frequentou um Curso de Estudo Superiores Especializado que lhe conferiu um Diploma em Estudos Superiores Especializados (DESE)

Em 1992 pediu a cessação do destacamento e voltou ao 1º ciclo do ensino básico. Foi colocada na Escola das Hortas, onde lecionou durante quatro anos. Neste período continuou ligada à educação de adultos, como monitora de cursos socioeducativos. Durante três anos foi monitora de Arraiolos e Artes decorativas na Junqueira, em S. Bartolomeu e no Azinhal,

No ano letivo de 1996/97 foi convidada para um destacamento na Delegação Escolar de Vila Real. Aceitou este novo desafio. Entretanto, concluíra o Curso de Administração e Gestão Escolar. Durante quatro anos exerceu funções de gestão na Delegação Escolar. Em 2000/01 foi convidada para integrar a Comissão Instaladora do Agrupamento Horizontal de Escolas, D. José I, de Vila Real de Stº António.

No ano seguinte foi eleita vice-presidente do conselho executivo do Agrupamento Horizontal de Escolas, D. José I. A seguir foi eleita presidente do conselho executivo do Agrupamento Horizontal de Escolas. Em substituição dos

Agrupamentos Horizontais, são criados os Agrupamentos Verticais que englobavam escolas do 1º, 2º e 3º ciclo. A Rosa foi convidada a integrar a comissão instaladora. No seguimento do processo de instalação, assumiu as funções de vice-presidente do Agrupamento Vertical de Escolas D. José I.

Após ter saído da educação de adultos, esteve nove anos em diferentes funções mas todas no âmbito da gestão e administração escolar. No ano letivo de 2009/2010 terminou as funções de gestão e voltou à sala de aula, como professora de um grupo de alunos dos percursos alternativos, no Agrupamento Vertical de Escolas D. José I. Para além do grupo de alunos, foi nomeada coordenadora dos percursos alternativos

No ano letivo de 2010/2011 assumiu uma turma do ensino regular, do 3º ano, com 24 alunos. Sentia-se muito absorvida pelo trabalho. Era uma turma que obrigava a um grande investimento de tempo e de trabalho. Diz não ter tempo para nada, quando sai da escola, depois de preparar as aulas apetece-lhe descansar. Não é pessoa de fazer vida social. A sua vida é o trabalho.

6.5.2. Entre o lar e a escola

A Rosa Forra teve uma infância muito tranquila passada no sítio das Hortas, uma localidade situada à entrada de Vila Real de Stº António, assim denominada por ter sido uma zona agrícola onde predominavam prédios de produção agrícola de pequena dimensão. Vivia com seus pais e uma irmã, dois anos mais nova que ela, numa horta cuja produção garantia o sustento da família. O seu pai era agricultor, tal como o seu avô. Num tempo em que não havia infantários nem jardim-de-infância nas Hortas, o tempo de infância era passado em casa ou à porta de casa, brincando com a sua irmã. A sua mãe não a deixava sair de perto de casa que ficava na horta da família, um lugar isolado, afastado do monte onde residiam algumas crianças.

Recorda que era uma vida muito monótona porque havia pouco para fazer, para além das brincadeiras que inventava com a sua irmã mais nova. Quando era um pouco mais crescida, ainda antes de entrar na escola, aventurava-se a ir até ao monte, às escondidas da mãe para brincar com as outras crianças. Normalmente essas idas ao monte acabavam em tarefa. Outras vezes, tentava acompanhar os rapazes do monte que, na altura da caça, iam apanhar os gansos, galinholas, os patos que os caçadores matavam. Sempre que conseguia ir, a sua mãe descobria e ia buscá-la.

“Era assim, a minha mãe dava-me valentes sovas”.

Quando tinha seis anos juntou-se à família um primo seu, da idade da sua irmã, cuja mãe emigrara para a Alemanha. Passou a ter mais companhia para brincar. “O meu pai era e é uma pessoa meiga, a minha mãe é que foi sempre mais ríspida mas, tudo bem, nada de especial que tivesse deixado marcas”. A sua mãe era quem impunha as regras em casa. Também era a mãe que dava os castigos corporais. “E ela é que, de vez em quando, nos dava umas tareias, ela é que era de nos cascar. E tínhamos que limpar o pó e fazer a cama. A minha mãe era muito rígida, era e é”. Contrariamente à maneira de ser da mãe, o seu pai era uma pessoa meiga que nunca se zangava com as filhas. Depois de um dia de trabalho na horta, após o jantar, gostava muito de ler histórias. Quase todas as noites, se cumpria esse ritual. Como não havia televisão em casa, os serões eram passados assim. “O meu pai gostava muito de ler para a gente ouvir e ainda hoje lê muito”. O pai quando acabou a 4ª classe não continuou os estudos porque o avô precisou da sua ajuda para trabalhar na horta. A mãe também sabia ler, mas lia pouco, só tinha a 3ª classe, era da serra e o 3º ano de escolaridade era o máximo que havia naquela altura, nalguns sítios.

Aos oito anos a Rosa foi frequentar a escola primária, a mãe não a deixou ir mais cedo. Quando completou os seis anos de idade, a mãe dizia “Coitadinha da mocinha para onde é que ela vai tão pequenina, logo vai”. A escola primária foi uma primeira experiência de ensino muito traumatizante para a Rosa. Quando entrou já conhecia muita palavra que aprendera nos livros de histórias que o pai lera. O primeiro ano de escolaridade decorreu com normalidade. Não tem memórias desse ano, não se recorda o nome da professora, só se lembra que era de Castro Marim, mais nada.

No 2º ano de escolaridade teve uma professora que nunca mais me esquecerá. “Andei com ela três anos, andei no 2º, no 3º e no 4º e chumbei no 4º (...) Era uma senhora do norte, muito religiosa e muito supersticiosa. Era uma professora muito ríspida, não era nada afetiva, era uma mulher assustadora”. Era uma professora que batia muito nos alunos. A Rosa dava muitos erros ortográficos nos ditados. A cada erro correspondia a uma reguada. Depois havia um ritual de orações para tudo, rezavam no início do dia, rezavam quando chovia, rezavam quando trovejava, rezavam no dia de Nª Sª de Fátima, rezavam na semana do Sagrado Coração de Maria. Foram três anos a rezar e a levar reguadas. ”Eu que era, assim, um bocado mais parvalhona, às tantas, distraía-me, não olhava para a santa e quando dava por

mim, toma, estava sempre a apanhar”. A sua sala de aula era no piso de cima e a professora ficava, depois do intervalo, a conversar com a outra colega do piso de baixo. Se chegava à sala e os alunos não estavam sentados, se estavam conversando, distribuía reguadas pela turma toda. “O que é que havíamos de estar a fazer? Ela começava numa ponta e acabava na outra, aquela mulher era o diabo”. Foram três anos traumatizantes.

Reprovou no 4º ano com esta professora e a sorte mudou. Teve nova professora de quem gostou, de quem tem algumas recordações agradáveis. “Gostei da professora, era uma pessoa diferente, brincava connosco, era alegre, meiga, lembro-me de fazermos a roda, de fazermos jogos tradicionais”. Associa esta professora ao 25 de Abril, porque foi no ano em que repetia o 4º ano que aconteceu a revolução de Abril. “Lembro-me de não haver aulas, puseram a gente toda na rua, foi uma festa naquele dia. As professoras com a telefonia ligada a ouvir o que é que se passava e cochichavam, cochichavam e a gente a brincar encantadas da vida”. Recorda a professora a explicar, na sala de aula, o que era o MFA, o que tinha sido o 25 de Abril. “Acho que foi no dia 13 de Maio, dia da cidade, que depois fomos fazer desenhos e fazer outras atividades na praça em Vila Real”. São as únicas recordações do 25 de Abril de 1974.

Acha que aquela professora de quem diz nunca mais se esquecer, por causa das orações e da “porrada” que levou, também terá influenciado a sua indiferença em relação à religião. Se esta crença, este fervor religioso associado a muita superstição que viveu na Escola não a cativou, o cenário religioso de sua casa também não terá contribuído para se identificar com uma qualquer crença religiosa. “Não, não, eu não ligo a isso, não quero saber (...) o meu pai é religioso, bastante religioso, é católico mas a minha mãe é testemunha de Jeová”. Desde criança que começou a ficar indiferente às questões religiosas. Também a sua irmã é como ela, não dá importância à religião. “Em casa é assim, o meu pai gostava da Nª Sª de Fátima e do Sagrado Coração e mais não sei quê e, então, o meu pai punha as imagens ao alto, vinha a minha mãe deitava as imagens, vinha o meu pai punha ao alto e a minha mãe deitava, toda vida foi assim”. No entanto, os pais nunca discutiam, sempre se entenderam bem.”Fui batizada mas nunca fui de ir à igreja. Um puxava para um lado, o outro puxava para outro e eu nunca quis saber disso. Eu não tendo nem para um lado nem para outro mas se formos ver bem, as duas religiões não são assim tão diferentes, não são, não são”.

Quando andava na escola primária, a mãe para evitar que passasse muito tempo na rua a brincar colocou-a numa escola paga que ficava relativamente perto de sua casa. Saía da escola, comia e ia para a “escola paga”. Gostou de lá estar. “E quem dava a escola era uma rapariga que gostava muito de pintar. Ela andava na escola industrial, nessa altura, e estava lá na escola paga para ganhar algum dinheirinho”. Recorda que essa rapariga pintava muito bem. Depois de fazer os trabalhos de casa, a Rosa ficava a apreciar os seus desenhos, muitas vezes esquecendo-se das horas, até que a sua mãe a viesse buscar. Tentava copiar os desenhos que via fazer. “Acho que esta rapariga teve alguma coisa a ver com o facto de eu gostar tanto de pintar, deve ter-me influenciado logo naquela altura e, depois, continuei sempre a gostar de pintar, até hoje”.

Dos tempos de infância também recorda com alguma angústia os momentos menos bons que se passavam em casa, em anos de má produção agrícola.”Quando a coisa corria bem havia dinheiro com fartura, quando corria mal não havia”. O pai era agricultor, tinha pessoas a trabalho, tinha salários para pagar, havia gente que dependia daquela horta, da sua produção. Em anos muito chuvosos, era um drama lá em casa porque a horta ficava numa zona alagadiça e se chovesse muito as sementeiras perdiam-se todas. Depois, o pai abandonou esse tipo de produção, tomate, feijão, batata, hortaliças e passou para pomar, pomar de laranjeira e limoeiro. Também aí havia anos bons e anos maus, conforme os preços, a produção, a venda.

Concluído o quarto ano de escolaridade, com 12 anos de idade, deixou as Hortas e foi estudar para Vila Real de Stº António, para a Escola D. José I. Esta sua segunda experiência de ensino decorreu com normalidade. Nesta Escola concluiu o ensino preparatório, tendo dispensado a todos os exames do 2º ano. Depois, transitou para o 1º ano do 3º ciclo (atual 7º ano). Devido à sua idade, quando veio para esta Escola, foi integrada numa turma mista, constituída por jovens entre os 14 e os 16 anos, que já tinham reprovado mais que uma vez. Naquela altura não havia currículos alternativos. “É engraçado que havia turmas de rapazes e turmas de raparigas mas eu, não sei porquê, tive sempre turmas mistas, até mesmo na primária a minha sala era mista”. Nesta turma fez algumas amizades que perduraram no tempo.

A maioria dos seus colegas de turma não teve sucesso escolar.”Eu posso dizer que desse grupo de alunos do 2º ciclo, era uma turma com muitos, com 27, 28, que a maioria não fez o 12º ano. Foi um grupo que foi ficando pelo caminho. Foi um grupo que tinha muito mau aproveitamento”. Com 17 anos concluiu o 3º ciclo (atual 9º ano

de escolaridade. Nesse ano final de ciclo, havia um professor que lecionava a disciplina de desenho que um dia chamou a sua mãe à escola, para a aconselhar que deveria encaminhar a sua filha para Belas Artes. O professor achava que a Rosa tinha jeito para o desenho e para a pintura. A sua mãe não terá gostado da ideia e quando chegou a casa disse-lhe “Ah, agora fazer desenhos, para que é que isso serve, tem mas é juízo e vai mas é tirar outro cursozinho”.

Durante este tempo houve um acontecimento que alterou durante uns tempos a normalidade familiar. O seu primo que viera para sua casa há dez anos e que crescera com ela e com a irmã, saiu de sua casa e voltou a viver com a sua mãe que, entretanto, regressara da Alemanha. O primo estava no 8º ano de escolaridade, tal como a Rosa. A partir daí o primo mudou de ambiente, outro modo de vida que conduziu ao insucesso escolar. Reprovou no 8º ano três anos consecutivos. Passou por uma fase complicada envolvendo drogas, esteve preso, o que provocou alguns transtornos e preocupações na sua mãe, que gostava muito do sobrinho. Esta situação acabou por ter um final feliz quando por interferência da sua mãe, o primo emigrou para a Alemanha onde organizou a sua vida. Este período da adolescência do seu primo afetou o ambiente familiar. Em contrapartida, refere que a sua adolescência foi muito tranquila, não foi nada crítica. “Tanto a minha adolescência como a da minha irmã foi muito passada entre a escola e casa. Nunca tivemos muitos amigos nem pertencíamos, assim, a grupos de jovens que saíam à noite para ir a bailes e a festas, a minha mãe nem nos deixava sair”.

Para escapar ao controlo e rigidez da mãe, conseguiu convencer os seus pais que a deixassem ir trabalhar, nas férias, para uma loja em Monte Gordo, que era propriedade de um amigo da família. A Rosa tinha 16 anos. A princípio, o pai ainda manifestou alguma oposição. “Que jeito a moça ir trabalhar, ainda é muito novinha não há necessidade disso, porque o dinheiro há-de vir e se não houver não há, a gente há-de conseguir viver como até aqui”. Foi com a sua irmã, eram as duas que asseguravam nas férias as vendas da loja. O vencimento era muito pouco, passavam o dia inteiro na loja, mas estavam em Monte Gordo, estavam fora de casa, podiam conhecer outras pessoas.

Normalmente, saíam à meia-noite da loja. Por vezes, em vez de regressarem a casa optavam por ir à discoteca. “Eu chegava lá e o barulho era tanto que eu ficava com ressonâncias (...) eu nunca fui muito de discotecas, não, não”. Nessas noites em que decidiam ficar mais um pouco em Monte Gordo, tinham a cumplicidade do dono

da loja que esperava por elas, pois era quem as levava de regresso a casa depois do trabalho. “Estas eram as poucas saídas que fazíamos, tive uma adolescência muito controlada, muito controlada e o facto de trabalhar era como que um escape para poder sair de casa”. Esta experiência acabou por influenciar a sua vida. Enquanto trabalhava em Monte Gordo teve o seu primeiro e único namoro. Conheceu o seu futuro marido. Tinha 18 anos, o namorado tinha vindo de África, era retornado, tinha vindo viver com uns tios que eram proprietários de um restaurante, mesmo pertinho da loja onde trabalhava. Namoraram cinco anos.

Entretanto, a Rosa matriculara-se no 10º ano, na Escola Secundária de Vila Real. Concluiu com aproveitamento a todas as disciplinas e transitou para o 11º ano. Nesse ano dispensava-se aos exames com média de 13 valores. Foi a exame a Francês e a Matemática. Teve aproveitamento a Francês e reprovou a Matemática. No ano seguinte, inscreveu-se no 12º ano, com a Matemática em atraso. “Resultado, nem fiz o 12º nem acabei o 11º ano”. No ano seguinte, inscreveu-se no 12º ano e na disciplina de Matemática do 11º. Teve aprovação em Matemática, mas não concluiu o 12º ano. Faltava-lhe a Matemática do 12º ano.

6.5.3. O Curso do Magistério Primário

No final do ano letivo de 81/82, com o 12º ano incompleto, a Rosa não podia seguir o exemplo de sua irmã que concorreu à Universidade de Évora, para se licenciar em Engenharia Agrícola. Como não podia concorrer à Universidade e queria tirar um curso, teve de optar por um curso médio. Havia duas possibilidades que lhe agradavam, o curso do Magistério Primário ou o Curso de Enfermagem, ambos em Faro. Candidatou-se aos dois e foi bem-sucedida em ambos os exames de admissão. Escolheu o curso do Magistério Primário porque iniciou as aulas em Outubro, enquanto o curso de Enfermagem só começava em Janeiro do ano letivo de 1982/83.

Ingressou no 1º ano do curso do Magistério Primário, gostou e já não mudou. “Não fui para o magistério por vocação ou porque fosse um desejo meu, ser professora”. Foi para o Magistério porque era a única oportunidade que tinha de fazer um curso. Em princípio, era indiferente ir para um curso de professores ou para um curso de enfermagem. Hoje, passados mais de vinte anos na profissão, diz nunca se ter arrependido. Não foi para o magistério por vocação mas tem sempre procurado

desempenhar a profissão com a maior seriedade possível. "Nem sei se há vocação, eu faço o meu trabalho o melhor que sei e posso, (...) não tenho medo de pôr o meu trabalho ao lado de uma professora que diga que tem vocação (...). Vocação, nem sei o que é isso".

Tem boas recordações do tempo do Magistério, fez muitas amizades que ainda se mantêm, sobretudo, colegas de grupo com quem trabalhou, era um grupo muito unido. Algumas amizades foram criadas e consolidadas nas viagens entre Vila Real e Faro, porque nesse percurso entravam colegas que eram de Tavira, de Cacela, de Olhão. "Durante aqueles três anos a fazermos aquela viagem todos os dias para cá, para lá, fez criar uma grande amizade entre todas". Não recorda episódios marcantes desse tempo. "Era sair do comboio, ir para o Magistério, sair do Magistério, vir para o comboio".

No curso não gostou da disciplina de Movimento e Drama, não gostava das atividades que a professora propunha. "Para mim era um castigo aquelas aulas, (...) era fazer mímica, era fazer improvisações e fazer dramatizações. E eu, às tantas, dizia que não tinha jeito nenhum para fazer aquilo". O que realmente mais apreciou no curso foram os momentos de estágio, as práticas que eram feitas nas escolas anexas ao Magistério. Ainda recorda a azáfama que era preparar em grupo as aulas. Gostava porque era um trabalho de grupo, levavam tudo muito organizado e havia ajuda de todos, enquanto dava as aulas. As suas práticas correram sempre muito bem, gostava do contacto com as crianças, dava-lhe prazer ser a professora deles, durante aquele curto período semanal. Concluiu o curso do Magistério Primário de Faro em 1985.

6.5.4. A profissão professor

6.5.4.1. Início da profissão professora primária

No ano letivo de 1985/86 a Rosa iniciou a sua atividade profissional como professora do ensino primário. Concorreu ao quadro de professores agregados e ficou colocada em Furnazinhas, localidade serrana, situada no concelho de Castro Marim. "Naquele tempo até ofereciam as escolas e nós escolhíamos, eu escolhi ir para a serra". Inicialmente, foi difícil. Era uma jovem com vinte anos, muito inexperiente, estava a aprender a profissão porque o que se aprende no Magistério, os

conhecimentos teóricos e a experiência prática do estágio era muito insuficiente, para enfrentar a realidade da sala de aula. Por outro lado, estava colocada numa escola de um monte serrano, um pouco isolada do mundo, longe de casa, com poucas comodidades.

Era sempre complicado iniciar-se uma profissão nestas condições. “Mas, pronto, ser professor primário era assim. Como alguns colegas diziam, ser professor é como uma missão. Eu também acho que temos de encarar esta profissão como uma missão, não podemos encarar isto como um posto de trabalho”. Para a Rosa, ser professor primário é uma profissão bonita, muito nobre, que tem de ser valorizada e respeitada mas para isso o professor tem de investir, tem de se dedicar à causa, tem de dar o melhor de si. Isso foi o que a Rosa sempre procurou fazer, desde o dia em que foi colocada pela primeira vez numa Escola Primária.

A sua primeira experiência em Furnazinhas foi muito interessante, porque aprendeu bastante e porque teve muita sorte com os seus alunos que a ajudaram bastante. Gostou muito do trabalho que fez com a turma, um grupo de alunos muito dedicados, muito humildes e disciplinados e cujos pais se mostravam, também, muito interessados pela aprendizagem dos filhos e colaboravam com a Escola, sempre que eram solicitados. “Assim até dava gosto, não é como hoje, que as coisas estão tão diferentes”. Entre as aprendizagens que fez como professora primária, neste primeiro ano de profissão, destacou a reflexão que fez sobre a questão do bater, ela que tinha sido uma aluna várias vezes agredida pela professora. Lembra-se de, inconscientemente, reproduzir o modelo da sua professora de escola primária. “Uma vez bati assim na mão de um, não me lembro porquê, e o moço foi dizer à mãe”. Depois de falar com a mãe pensou no assunto e refletiu que o bater não fazia sentido. “Zango-me com eles, ralho, escrevo nos cadernos para os pais, às vezes, dou um castigo de não ir ao intervalo, mas mais nada, bater, isso não”.

Nesse primeiro ano em Furnazinhas, a Rosa casou com o seu primeiro e único namorado que conhecera cinco anos atrás, em Monte Gordo. Foi um casamento simples no registo, sem festa. Tudo muito tranquilo. Foram morar para uma pequena casa que ficava na horta, nas Hortas, perto da casa de seus pais. “A minha mãe tinha lá uma casinha pequenina, fomos para essa casinha pequenina e, depois, demolimos essa casinha pequenina e fizemos uma maior e pronto. Ficámos a viver perto dos meus pais”. Essa decisão de viver perto dos pais acabou por ser muito importante por permitir que a mãe fosse a sua melhor ajuda que teve nestes primeiros anos de

profissão, quando estava colocada longe de casa. Colocada em Furnazinhas, vivendo em casa alugada, só vinha à sua casa nas Hortas, aos fins de semana. No final do ano, nasceu a sua filha. No ano seguinte, continuou colocada em Furnazinhas. “A minha mãe é que ficava sempre com a menina. Eu era muito comodista e, então, ficava lá e só vinha ao fim de semana. Aí a minha mãe ajudou-me muito”. Esta experiência marcou-a muito, foram dois anos muito bons.

No ano seguinte, ano letivo de 1987/88, foi colocada na Escola Primária de Monte Francisco, uma localidade não muito longe de Furnazinhas, também situada no concelho de Castro Marim. Foi outra experiência muito agradável, porque as crianças, a exemplo de Furnazinhas, eram alunos aplicados e que gostavam muito de ir à escola. Eram crianças muito interessantes porque, muitas delas, quando saíam da escola iam atrás do rebanho de cabras, guardar as cabras. “E trabalhavam, trabalhavam, não era só ir à escola, os trabalhos de casa no outro dia estavam feitos”. Quando foi colocada em Monte Francisco conheceu uma colega que terá influenciado o seu percurso de vida.

Na Escola Primária de Monte Francisco havia dois lugares de professores, o outro lugar era ocupado pela Rosa Cabrita, uma professora de Castro Marim muito experiente, quer no ensino primário quer na Telescola. Como a Rosa Forra era mais jovem, foi-lhe distribuída a turma da 2ª fase que tinha 25 alunos, enquanto a sua colega ficou com a turma da 1ª fase que eram cerca de 12 alunos. “Ela ficou com a 1ª fase porque gostava mais de trabalhar com crianças mais pequenas e por achar que, por eu ter pouca experiência, seria mais fácil trabalhar com alunos mais velhos. Estava certa”. Rapidamente, estas duas colegas criaram uma grande empatia que resultaria numa grande amizade e prazer de trabalhar juntas. Recorda que fizeram, em Monte Francisco, um trabalho muito bom com a comunidade. Mobilizaram os pais para as atividades da escola e dinamizaram um projeto intitulado “Uma Escola, uma Empresa”. Este projeto foi patrocinado por uma empresa que lá existia (A Miragem), propriedade de uma pessoa muito conhecida no concelho de Castro Marim, que tinha vários investimentos naquela área. “Eu e a Rosa ainda fizemos muita coisa em que envolvemos a comunidade, as pessoas iam muito à escola, fazíamos excursões (...) os pais iam todos, íamos para Lisboa, ia o pessoal todo. Foi assim que começou aquela amizade”.

Nesse ano a coordenadora concelhia de Castro Marim convidou-a para lecionar a disciplina de Francês no 2º ciclo do curso supletivo noturno. Passou a ser

bolseira da educação de adultos o que correspondia ao pagamento de uma pequena remuneração. Gostou da experiência. A turma era constituída por rapazes entre os dezassete e os vinte anos. Foi uma experiência de ensino totalmente diferente, havia orientação por parte de um professor do 2º ciclo, destacado na Coordenação Distrital de Faro. “Era interessante este trabalho e muito mais fácil que no 1º ciclo. O trabalho era muito prático, aqueles jovens trabalhavam quase todos na Restauração ou em lojas e toda aquela informação que nós íamos estudando do francês, os textos, as frases, era tudo relacionado com a vida deles”

No final do ano letivo foi convidada, juntamente com a sua colega Rosa Cabrita, a integrar a coordenação concelhia de Castro Marim da rede pública de educação de adultos. Depois de uma primeira experiência em educação de adultos, como bolseira, depois de perceber que se fazia um tipo de trabalho diferente e, depois, ter conhecido a Rosa Cabrita, “(...) quando a Rosa me perguntou se eu queria ir com ela para a coordenação concelhia, disse logo que sim”.

6.5.4.2. Professora do terreno na coordenação concelhia de educação de adultos

No ano letivo de 1988/89, em regime de destacamento, a Rosa integrou a equipa da coordenação concelhia de Castro Marim, como professora do terreno. Aceitou o destacamento por ser um novo desafio na sua vida. Gostou da experiência do ano anterior, nunca tinha trabalhado com adultos e não sabia nada de Paulo Freire, nem de animação da leitura. “Eu era jovem com pouca experiência de ensino e ter ido para a educação de adultos foi bom porque aprendi muita coisa nova e ganhei também maior confiança em mim”.

A sua ida para a educação de adultos não teve que ver com questões de estabilidade ou de proximidade de casa, porque nesse ano concorrera e ficara colocada na Escola Primária das Hortas, mesmo ao lado de sua casa.”Portanto, não fui para a coordenação concelhia para ficar mais perto de casa, até fiquei mais longe. Fui porque me agradou o desafio. Sim, porque é sempre um desafio uma pessoa ir para um serviço que quase não conhece”.

Ficou responsável por um CEBA que funcionava ao fim do dia, entre as 19h e as 21h. Durante o dia, realizava várias tarefas na coordenação concelhia, apoio aos cursos, preparar material, organizar atividades, participar em reuniões, organizar

exposições. “Eu, nesta altura trabalhava muito porque fazia das 9h às 12h e das 14h às 17h na coordenação e, depois, fazia alfabetização das 19h até às 21h, Fartava-me de trabalhar”. Muitas das atividades que realizavam tinham lugar em Castro Marim, na biblioteca municipal, que se localizava mesmo ao lado do gabinete da coordenação concelhia. Quinzenalmente faziam exposições dos trabalhos realizados nos cursos de alfabetização e socioeducativos, textos, recolhas de tradição oral, poesia, trabalhos de colagens, miniaturas em madeira, gravuras, pinturas a óleo.

Estas exposições serviam para sensibilizar as pessoas para os cursos de educação de adultos. “Depois, convidávamos o Jornal de Castro Marim, eles iam à exposição, faziam a notícia e, depois, publicavam”. Foi uma experiência de que gostou muito. Dava-se muito bem com a colega Rosa Cabrita e gostava do tipo de trabalho que faziam e dos resultados que conseguiam. “E o gostar é muito importante, há coisas que não sabemos, mas aprendemos se gostarmos daquilo que fazemos”. Na sua opinião, realizaram um bom trabalho no concelho de Castro Marim.

Um dos principais objetivos da coordenação concelhia era a alfabetização de pessoas jovens e adultas. Era neste campo que tinham mais trabalho porque havia bolseiros, gente jovem, sem formação. Alguns tinham o 9º ano, outros o 11º e alguns com o 12º, o que obrigava a equipa concelhia a estar sempre disponível para apoiar esses agentes de educação de adultos. Esses jovens tinham a vantagem de conhecer muito bem o meio, conheciam as pessoas e isso facilitava-lhes muito o trabalho. “Mas, eles levavam o material, que nós preparávamos, levavam uma planificação, tinham tudo preparado por nós, (...) aquelas fichas iam já destinadas para os dias da semana”. Não sabia se os materiais eram bem explorados porque quando ia visitar os cursos ficava lá pouco tempo, os jovens ficavam muito nervosos com a sua presença. Os adultos educandos não, até gostavam.

Como monitora do curso de alfabetização, teve algumas dificuldades a princípio, mas depressa aprendeu porque gostava muito de trabalhar com aquelas pessoas, com aquela faixa etária. Havia percursos de vida, havia histórias que as pessoas contavam e isso ajudava muito, porque tornava as aulas muito animadas. “E eu aprendia com aquelas pessoas, aprendi muito, aprendi muita coisa”. Tem saudades das sessões de animação da leitura realizadas nas bibliotecas de pequena comunidade, das sessões temáticas com convidados, dos lanches após as sessões, das atividades de animação sociocultural, música, poesia, cinema, teatro. “Tivemos um

grupo de teatro ali, em S. Bartolomeu, que, depois, ia aí pela serra, fazer representações (...). Também havia as feiras de artesanato, éramos nós que as organizávamos”. Com estas atividades aprendeu muito, foi uma das suas melhores experiências de vida. “Havia tanta coisa que eu não sabia e que nunca teria aprendido se não estivesse na educação de adultos (...) e como andávamos muito envolvidas com aquelas atividades todas, acabávamos por estar sempre a aprender coisas novas”.

Nesta sua passagem pela educação de adultos considerou, também, muito importante a formação. Entende que as ações de formação organizadas pela Coordenação Distrital, os seminários, os cursos de curta duração, eram muito interessantes.

“E não era só a Distrital que organizava, havia seminários organizados por outras instituições e nós íamos. Tudo o que eram ações de formação nós aproveitávamos. Infelizmente, quando deixei a educação de adultos, praticamente, deixei de fazer formação, uma ou outra ação, mas nada que se parecesse com a educação de adultos “.

Depois de três anos como professora de terreno na coordenação concelhia pediu a cessação do destacamento. “Saí, saí, não que alguém nos pusesse na rua, saí porque começou-se a dizer que a educação de adultos parecia que ia acabar e não sei quê, já tinha acabado o PIDR, que já não ia haver dinheiro para as bolsas, que os cursos na serra iam acabar”. Percebia-se que a rede pública de educação de adultos estava a mudar, havia alterações no modo de operar que não agradava a quem estava no terreno em contacto com as comunidades locais, porque havia compromissos que não podiam mais continuar a ser cumpridos. “Notava-se que as coisas já não eram como antigamente, (...) ouvíamos falar de colegas que, também, já tinham deixado a educação de adultos”. A sua colega Rosa Cabrita disse-lhe que não queria continuar, que pretendia voltar ao 1º ciclo. Decidiu sair também.”Saímos as duas e não é que nesse mesmo ano (...) passou a ficar uma pessoa só nas coordenações, ficou a coordenadora concelhia. Afinal era verdade que as coisas iam mudar, nós fomos embora, e foi assim. Se não fosse tudo isto, teria continuado na educação de adultos”.

6.5.4.3. Entre a gestão escolar e a sala de aula

No ano letivo de 1992/93 foi ocupar o seu lugar de professora efetiva da Escola Primária das Hortas. Estava praticamente em casa, de volta à sua terra de origem. Durante quatro anos foi professora de turma. Viveu perto da sua mãe, que sempre foi um grande apoio na assistência a sua filha. Desde bebé que a sua mãe se habituou a assumir a responsabilidade pela educação da neta, enquanto a Rosa esteve deslocalizada de casa. Agora estava de volta, tinha mais tempo para a filha, mas continuava a contar com o apoio da mãe. Isso dava-lhe disponibilidade de tempo para poder desenvolver outras atividades para além do ensino primário.

Foi assim que manteve a ligação à educação de adultos. Após sair da coordenação concelhia foi, durante três anos, monitora de cursos socioeducativos. No primeiro ano foi monitora de Arraiolos no Azinhal. Em 1993 deu Artes decorativas na Junqueira. No ano seguinte, em 1994, teve duas bolsas de Artes decorativas, em S. Bartolomeu e no Azinhal. “Eu preferia os cursos socioeducativos, porque sempre gostei muito dos trabalhos manuais (...) foi a maneira de continuar ligada à educação de adultos. Como gostava muito daquilo que sabia fazer e sobrava-me tempo, acabei por ficar como bolseira. Ainda estive três anos a dar estes cursos”. Durante este período de tempo, foi bolseira mas também foi educanda, pois frequentou um curso de rendas de bilros e corte e costura. “Andei no curso de corte e costura, nunca aprendi grande coisa, mas aprendi o suficiente para me desenrascar, para coser, para arranjar uma bainha, para certas coisas mais simples, eu sei fazer”.

No ano letivo de 1996/97 ensaiou um novo desafio. Foi convidada para um destacamento na Delegação Escolar de Vila Real. Como concluíra no ISET, um curso superior especializado em administração e gestão escolar, entendeu que era tempo de pôr em prática os conhecimentos adquiridos. Exerceu funções administrativas na Delegação Escolar, durante quatro anos. Esta experiência deu-lhe um conjunto de competências na área da gestão escolar que seriam muito importantes no desempenho das novas funções que viria a assumir, no ano letivo de 2000/01, na comissão instaladora do Agrupamento Horizontal de Escolas, D. José I, de Vila Real de Stº António.

Terminado este trabalho de organização e instalação do Agrupamento, foi com naturalidade que, no ano seguinte, foi integrar o novo conselho executivo do Agrupamento. Foi eleita vice-presidente. Nas eleições seguintes concorreu como

cabeça de lista e foi eleita presidente do conselho executivo do Agrupamento Horizontal de Escolas do 1º ciclo do ensino Básico. Face à nova legislação sobre Gestão Escolar que conduziu à extinção dos Agrupamentos Horizontais, por substituição dos Agrupamentos Verticais que integram escolas do 1º, 2º e 3º ciclo, a experiência da Rosa foi levada em linha de conta. Foi convidada a integrar a comissão instaladora do novo Agrupamento Vertical de Escolas D. José I. Concluído o processo de Instalação, integrou a lista candidata ao Conselho Executivo do Agrupamento, ocupando o lugar de Vice-presidente. A sua lista venceu as eleições e a Rosa cumpriu mais um mandato, como vice-presidente do Conselho Executivo. “No Ensino todos os trabalhos são importantes, mas a gestão é mais chata, porque são só papéis. Mas é preciso haver sempre alguém que faça esses trabalhos mais chatos. Eu não tenho problemas, faço o que tenho que fazer, o que eu quero é fazer bem”. O seu lema sempre foi o empenho.

Treze anos depois da última experiência de sala de aula, no 1º ciclo do ensino básico, voltou a trabalhar com as crianças, na sua escola, um edifício novo, pertencente ao Agrupamento, onde fora vice-presidente do conselho executivo. A sua antiga escola primária das Hortas fora abatida à rede. No ano letivo de 2009/2010 ficou com um pequeno grupo de quatro alunos dos percursos alternativos e fez a coordenação desse projeto ao nível da escola. O trabalho com os alunos era pouco cansativo porque lhe permitia fazer um trabalho individualizado e acompanhar os progressos dos alunos. A coordenação do projeto obrigava à preparação das reuniões quinzenais e ao acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos outros colegas do projeto.

No ano letivo seguinte, 2010/11, voltou a assumir uma turma do ensino regular. Tinha um grupo de alunos constituído por vários subgrupos de aprendizagem. Um subgrupo maior ao nível do 3º ano, um outro ao nível do 2º ano e dois alunos ao nível do 1º ano. No total eram 24 alunos, rapazes e raparigas. Mas, o seu maior problema era a relação com os pais. “Os pais, eu acho que os pais são um grande problema neste momento, não só aqui comigo, mas em geral. Pelo que oiço das outras colegas, isto é um problema geral, porque, os pais vêm os filhos deles como se fossem joias raras”. Os seus alunos não se interessavam por nada, iam à escola por ir, não tinham motivação, não eram aplicados, nada lhes interessava. Enquanto isso, os pais estavam sempre a desculpar os filhos. “Parece que têm medo que os meninos se cansem, que trabalhem demais. Eles não querem fazer nada”.

Acha que os tempos mudaram muito e os pais também, em relação aos filhos. Não sabe se é um problema local, do meio urbano. “ Há 20 anos atrás, o que se passava em Furnazinhas e Monte Francisco não tinha nada que ver com a experiência que estou a viver aqui nesta escola (...). Lá os pais confiavam no trabalho da professora e não estavam a toda a hora na escola como aqui”. No seu grupo turma o problema maior nem estava na aprendizagem, o que lhe estava a causar maiores incómodos era a atitude dos pais, sobretudo daqueles cujos filhos tinham maiores dificuldades de aprendizagem. Esses é que colocavam mais problemas, esses eram mais quezilentos. Esses pais eram aqueles com menos formação académica, com menos recursos. “Esses é que nos fazem a vida mais difícil”.

Sentia-se muito absorvida pelo trabalho, quando acabavam as aulas, levava sempre trabalho para casa. “Eu saio daqui cansada todos os dias, porque os miúdos cansam, porque são muito inquietos (...). Aquele cansaço que algumas colegas falam, cansaço para meter atestado médico, para ficar em casa, Mas, eu não, isso não, nada disso”. A frequência de reuniões na escola também acaba por condicionar o resto do tempo disponível, para realizar outras tarefas. “Eu não percebo porque é que se faz tanta reunião. Há reuniões para tudo e muitas vezes não se avança nada. É só perder tempo, mais nada”.

Em relação ao seu futuro diz que vai procurar encontrar outras saídas, porque não se imagina a trabalhar numa sala de aula, até à idade da reforma. Não é uma pessoa que goste de estar muito tempo a fazer a mesma coisa. Nos 25 anos de profissão já passou por várias fases e gostaria de não acabar este percurso profissional numa sala de aula. Acha que no Ensino ainda pode haver outro tipo de desafios. “Agora, o que eu gostava mesmo de fazer, se tivesse tempo, que não tenho, era dedicar-me aquilo que eu mais gosto de fazer que é pintar, dedicar-me, mesmo, à pintura”.

6.6. Rosa Cabrita

6.6.1. Síntese biográfica

A Rosa Cabrita nasceu no ano de 1952, no antigo Hospital de Vila Real de Stº António. A sua residência localizava-se nas Hortas, pequena localidade situada na E.N. 125 a escassos quilómetros de Vila Real, na rua da Escola Primária. Foi a irmã

mais velha de quatro irmãos. Passou uma infância feliz entre a sua casa e a rua onde morava. Foi na Escola Primária da sua rua que fez os quatro anos de escolaridade. Recorda com saudade esses tempos. Durante os quatro anos teve três professoras diferentes, gostou muito de todas, mas a que mais a marcou foi a professora do 4º ano, porque era uma professora jovem que tinha uma maneira de ensinar fora do vulgar”.

Concluída a 4ª classe, foi fazer exame de admissão à Escola Industrial e Comercial de Vila Real de Stº António. Em 1963 pertenceu à primeira turma que foi inaugurar esta Escola. Quando frequentava o 2º ano teve o maior desgosto da sua adolescência. O seu pai, seu melhor amigo, emigrou para a Alemanha. Esse acontecimento marcou-a para sempre, pois o ambiente em casa alterou-se profundamente. As suas responsabilidades familiares, no apoio à sua mãe, aumentaram consideravelmente.

Entretanto conclui o primeiro ciclo (1º e 2ºano) e matriculou-se no Curso de Formação Feminina que era o único que havia para raparigas. Enquanto frequentava o curso, teve lugar na mesma escola a abertura do Curso Geral do Comércio. Foi frequentá-lo, em simultâneo, com o Curso de Formação Feminina. Concluiu o Curso de Formação Feminina no ano de 1969. Faltou-lhe realizar o exame da disciplina de Contabilidade para concluir o Curso Geral do Comércio.

Nesse mesmo ano fez exame de admissão ao Magistério Primário de Faro. O seu sonho era fazer um curso na área da Saúde. O Magistério Primário de Faro era a única saída possível, pois não tinha recursos para poder frequentar um outro Curso. Com 17 anos ingressou no Magistério Primário. Deslocava-se todos os dias de comboio, fazia o percurso Vila Real de Stº António - Faro - Vila Real de Stº António. Frequentou o Magistério Primário de Faro nos anos letivos de 1969/70 e 1970/71. Não gostou do Magistério, não gostou dos professores, não gostou do currículo do curso. Fez o curso com grande sacrifício. Concluído o curso, precisava de começar a trabalhar. Face às dificuldades de colocação no Algarve decidiu concorrer para o Baixo Alentejo.

Em Outubro de 1971 foi colocada em Góis, concelho de Mértola. Esteve um ano letivo em Góis, numa escola de lugar único, com 4 classes e 41 crianças. Embora estivesse muito isolada e vivendo com muitas dificuldades, gostou da experiência, apesar de considerar que não fez um bom trabalho, porque não foi capaz, era o seu primeiro ano de profissão e era muito jovem.

No ano letivo seguinte, 1972/73, continuou no Baixo Alentejo, ficou colocada na Escola Primária da Mina de S. Domingos. A escola ficava num um edifício enorme onde funcionavam três salas de aula do ensino primário e duas salas da Telescola. Tinha uma turma constituída por cerca de trinta alunos, do terceiro e quarto ano de escolaridade. Tem boas recordações dessa experiência, sentindo-se mais realizada com o trabalho desenvolvido.

No ano seguinte já foi colocada no Algarve, foi lecionar na Escola dos Corujos, concelho de Castro Marim. Ficou a residir em Corujos, vinha a casa nos fins-de-semana. Esteve colocada nesta Escola, em Corujos, durante dois anos. No seu 2º ano em Corujos acumulou a função de professora primária com a de monitora de Telescola no Azinhal. Lecionava as disciplinas da área das Ciências. Em Novembro de 1974 casou. Fixou residência em Vila Real de Stº António, mas continuou a viver nos Corujos. Estava nos Corujos quando aconteceu a revolução de Abril de 1974.

No ano letivo seguinte, 1975/76 concorreu a um destacamento para a Telescola do Azinhal. Entretanto nasceu a sua filha Teresa. A mãe regressou da Alemanha para ajudar a educar a neta. O destacamento na Telescola do Azinhal durou doze anos. A seguir ao 25 de Abril de 1974 sentiu-se influenciada pelo marido, que era um militante político ativo e aderiu à UDP. Algum tempo depois, tornou-se militante do Partido Socialista.

Em 1982 teve um momento de grande alegria quando o seu pai regressou de vez da Alemanha, após dezanove anos como emigrante. Após doze anos na Telescola do Azinhal voltou à Escola Primária. Terminava um ciclo de vida profissional que muito apreciou e que lhe deixou boas recordações. Contudo, esse ano é marcado pelo falecimento de sua mãe, um apoio insubstituível na ajuda à educação dos seus filhos.

Em 1986/87, foi colocada na Escola da Junqueira, concelho de Castro Marim. Foi o retorno ao ensino primário. Neste ano decidiu retomar os estudos, matriculou-se no 10º ano, na Escola Secundária de Vila Real de Stº António. No ano seguinte foi colocada na Escola Primária de Monte Francisco e conheceu uma nova colega que se tornará numa boa amiga. Nesse ano, leciona, em regime de bolsa, num curso supletivo noturno para adultos. Foi a sua primeira experiência em educação de adultos.

No ano seguinte foi convidada para integrar a equipa da coordenação concelhia de educação de adultos de Castro Marim. A sua colega e amiga Rosa Forra, acompanhou-a neste novo desafio profissional. No ano letivo de 1989/90

decide retomar os estudos. Depois de três anos como professora de terreno, na coordenação concelhia de Castro Marim, pediu a cessação do destacamento. Foi uma fase muito desgastante mas muito compensadora em termos de satisfação pessoal e profissional.

Em 1992/93 voltou ao ensino primário. Foi colocada na Escola Primária de Castro Marim, fazendo um ciclo completo. Iniciou uma turma do 1º ano que levou até ao 4º ano. Esteve nesta Escola de Castro Marim durante cinco anos. Entretanto, em 1995 foi abalada pela morte de seu pai. No ano letivo de 1997/98 foi, finalmente, colocada em Vila Real de Stº António. Mudou várias vezes de Escola, terminando a sua carreira no Agrupamento Horizontal de Escolas D. José I.

Durante a fase final do seu percurso profissional, entre 1999 e 2000, fez os Complementos de Formação na Escola Superior de Educação, no polo de Vila Real da Universidade do Algarve. Reformou-se em Setembro de 2005. Professora reformada tem mais tempo para dar apoio à família. Sente saudades da profissão, mas encara esta nova fase com otimismo. Está a viver a felicidade de ser avó. Quando não tem compromissos familiares ocupa o seu tempo com leituras, passeios, alguma atividade desportiva. Não tem planos para o futuro, prefere viver o dia-a-dia. No entanto, continua envolvida na vida política. Atualmente pertence ao secretariado concelhio do PS. “Gosto da política, tenho tido sempre intervenção, umas vezes mais outras menos, mas tenho estado quase sempre envolvida”.

6.6.2. Entre o lar e a escola

A Rosa passou a sua infância na rua da Escola Primária nas Hortas. Foi uma infância muito feliz até aos onze anos. “Passei a infância entre a casa e a rua, a brincar (...) E a escola primária era ali, mesmo, ao lado da minha casa, aquela rua foi a rua da minha infância”. Muita brincadeira de rua com o seu irmão, ano e meio mais novo, era o seu companheiro preferido, mas havia muitas crianças nas redondezas com quem brincava. “Era ali que fazíamos as rodas, brincávamos ao manecas, às pedrinhas, ao apanha, andávamos de bicicleta. A infância foi mais passada na rua que em casa, ali ficávamos até à hora do jantar. Naquele tempo, era a rua toda cheia de gaiatos”.

Em casa teve sempre a companhia dos seus pais, sobretudo o pai que lhe dedicava muita atenção. Era empregado de café e quando chegava a casa dedicava

muito tempo aos filhos. “Eu tive até aí uma infância muito boa com o meu pai, foi muito pai até aí, sempre muito próximo, muito amigo e quando emigrou, acho que isso me marcou para a minha vida toda”.

A Rosa cresceu e aos seis anos foi para a Escola Primária. Não tem recordação de episódios muito marcantes, mas recorda que gostou muito da escola, gostou de todas as professoras. No 3º ano teve uma professora que tinha vindo de fora porque o seu marido fora colocado nas Finanças em Vila Real. “Depois o marido pediu transferência e ela foi embora. A professora que mais a marcou foi a professora no 4º ano. “Era uma professora jovem carinhosa com os alunos que usava estratégias muito inovadoras para ensinar”. Durante o seu percurso escolar, no ensino primário, nunca teve nenhuma professora que maltratasse os alunos. Na escola nunca soube o que era levar uma reguada, não havia réguas, “ (...) e como professora, ao longo de mais de trinta anos nunca bati num aluno, acreditas? Nunca toquei num aluno”.

Concluído o quarto ano de escolaridade foi fazer exame de admissão à Escola Comercial e Industrial de Vila Real de Stº António. Depois de ter sido aprovada no exame de admissão, foi frequentar o 1º ciclo (1º e 2º ano). A Escola foi inaugurada naquele ano de 1963. “Eu inaugurei a Escola (...). No meu tempo não havia ensino preparatório como há hoje. Fui logo da Primária para a Escola Comercial e Industrial”. Neste período da sua vida houve dois factos marcantes. O nascimento da sua irmã, doze anos, mais nova e a ida do pai para a Alemanha, como emigrante. Ao decidir emigrar o seu pai pensou em levar a família toda e terá sido a Rosa que se terá oposto. O pai foi sozinho. A família ficou dividida e a Rosa perdeu a companhia do seu melhor amigo. “Foi uma grande mágoa que eu tive na vida (...) Aí começou o drama dos meus pais., Hoje penso nisso com tristeza, porque impedi que os meus pais fossem felizes. Isso é a minha análise que faço agora, passados tantos anos”.

Até aí tivera uma vida muito feliz, mas com a ida do pai para a Alemanha, tudo se alterou. “Lembro-me que chorava muito de noite, sempre a pensar no meu pai”. Este acontecimento terá marcado a sua adolescência, porque a partir de então a sua mãe tornou-se mais controladora e não a deixava sair. Por outro lado, tinha uma irmãzinha a quem passou a dedicar muito tempo da sua adolescência, também como forma de aliviar a sua mãe das responsabilidades caseiras. A sua adolescência era passada entre a escola e a casa. Gostava muito de ler, considerava-se uma leitora compulsiva, num tempo em que não havia luz elétrica nas Hortas. “ Lia até altas

horas da noite, com a luz do candeeiro a petróleo”.

Um outro episódio que marcou a sua adolescência foi a mobilização do seu tio para guerra colonial em Angola. Era irmão da sua mãe, doze anos mais velho, e havia uma grande empatia entre ambos. A Rosa gostava muito de falar com este tio. Também ela viveu, em casa da sua avó, o drama de o ver partir para guerra. “Eu senti muito isso, lembro-me da minha avó pôr as velinhas à N^a S^a, de rezar para que ele voltasse são e salvo. Já tinha morrido um familiar, um primo, na guerra colonial por isso a minha avó tinha muito medo que o meu tio não voltasse de lá vivo”.

Entretanto, concluiu em 1965, o 2º ano da Escola Comercial e Industrial de Vila Real de Stº António. No ano seguinte, foi frequentar o Curso de Formação Feminina que era o único curso que havia na escola, para raparigas. “Nessa altura não havia cursos de comércio, havia os cursos para os moços, de serralheiro, de eletricista (...) para nós, era a formação feminina”. Contudo, no ano seguinte, teve lugar na mesma Escola a abertura oficial do Curso Geral do Comércio. Algumas alunas mudaram de curso. A Rosa frequentou, em simultâneo, os dois cursos.

Em 1969 concluiu o Curso de Formação Feminina, mas o Curso Geral do Comércio ficou incompleto porque lhe faltou fazer o exame de Contabilidade. Após concluir o curso de formação feminina que dava equivalência ao 5º ano, concorreu ao Magistério Primário de Faro. Tinha 17 anos, era uma adolescente que preferia a escola e a leitura aos divertimentos próprios das jovens da sua idade. “Quando já era mais crescida lembro-me que ia, às vezes, com o meu irmão ao cinema. Era, praticamente, a única saída que fazia naquele tempo, ir ao cinema (...) Eu era um bocadinho introvertida”.

Recorda que era uma jovem sonhadora. “Vivia os sonhos de uma jovem adolescente (...) pai ausente na Alemanha, vivendo numa casa com a mãe, a avó, a irmã bebé e dois irmãos mais novos” Nesta fase teve o seu primeiro namoro. Estava fazer-lhe bem, gostava de conversar e passear com o jovem namorado. Estavam numa fase de conhecimento mútuo. Num final de dia, a caminho de casa, encontraram a sua mãe que reagiu muito mal ao facto de ver a sua filha acompanhada por um jovem. “Dá-me uma descompostura na frente do moço que eu não estava para namorar, mas para estudar, que devia ter juízo. Foi a última vez que estive com o moço, nunca mais ele se chegou ao pé de mim (...). Assim acabou aquele namoro”.

6.6.3. O Curso do Magistério Primário

A Rosa é mais uma professora que tirou o curso do Magistério, não por vocação ou por ser o concretizar de um sonho de menina, mas porque era a única saída possível, para quem queria fazer um Curso e não tinha recursos financeiros para sair do Algarve. Veio estudar para o Magistério Primário de Faro e deslocava-se todos os dias da sua casa nas Hortas, para fazer o percurso de comboio. Fez o Curso com muito sacrifício. Levantava-se muito cedo e regressava muito tarde a casa, sempre com poucos recursos financeiros para fazer face às despesas correntes. “Os meus pais, com quatro filhos não podiam estar a pagar um alojamento em Faro para eu poder tirar o curso. Fui para professora porque não havia mais nada”. As suas preferências iam para a área da Saúde, o seu sonho era ser enfermeira, mas naquele tempo não havia Curso de Enfermagem em Faro.

Era muito jovem quando iniciou o curso do magistério e foi com grande esforço que concluiu o curso. “Levantava-me às 6 h da manhã e, depois, ia para aquelas aulas, 52 pessoas metidas na sala, ali em molho, naquelas carteiras antigas. O que mais detestava eram as preferências, as alunas queridas de algumas professoras”. Foram dois anos em que tinha, muitas vezes, de estudar no comboio, antes dos testes, pois chegava a casa muito tarde. No outro dia tinha de se levantar muito cedo. Não gostou de algumas disciplinas do curso, achou que não serviam para anda, não gostou da maioria das professoras, porque faziam distinção entre as alunas no relacionamento pessoal e na avaliação.

Mas o sacrifício de estudar no Magistério não se devia só ao curso em si, mas a uma série de condicionalismos que a afetaram. Por exemplo, a falta de dinheiro para fazer face às despesas inerentes a quem está a estudar, tem de comprar material para os trabalhos escolares e tem de satisfazer necessidades básicas como alimentar-se. “Lembro-me de eu e mais outra rapariga de termos o dinheiro para o almoço, que era 50 escudos, hoje são 25 cêntimos, era o preço do almoço (...) mas havia sempre montes de coisas para comprar para fazer os trabalhos, então íamos a uma mercearia (...) comprávamos um papo-seco e uma fatia de fiambre, metíamos dentro e era esse o nosso almoço”. Como tinha sempre pouco dinheiro, ainda preencheu uns formulários para ter acesso a um subsídio que havia de apoio escolar, mas foi-lhe negado com o argumento que o pai estava emigrado na Alemanha. Como ela, havia outras colegas que também passaram por muitas dificuldades para fazer o curso do

magistério.

“Tirei o curso do Magistério com muito sacrifício (...). E, não era só eu, havia mais colegas na mesma situação que eu, que tinham muitas dificuldades económicas para fazer o curso. Foram dois anos difíceis (...).Íamos todas a um Café que havia ali na rua de stº António (...) víamos no grupo quem é que tinha dinheiro par o café e se fosse preciso só uma é que bebia o café para podermos estar todas sentadas à mesa do Café”.

Do tempo do Magistério, as melhores recordações estão associadas às viagens de comboio. Era um grupo muito grande que se juntava, a grande maioria raparigas, do 1º e 2º ano que iam entrando nas estações entre Vila Real e Faro, num tempo em que o comboio parava em todas as estações e apeadeiros da linha de sotavento. “ O grupo era enorme, quase que ocupávamos uma carruagem”. Era um grupo em que todos se conheciam, “(...) brincávamos, partilhávamos lanches, fazíamos partidas uns aos outros”. As amizades desse tempo foram construídas nesse percurso de comboio, porque no Magistério não havia tempo para conversar ou fazer amizades. O tempo era passado entre as aulas e a fazer trabalhos. A disciplina que mais tempo a ocupava era Liores,”(...) havia os bordados, os tapetes de Arraiolos que quase todas fazíamos, fazer as camisas de dormir com aquelas rendinhas. Eu era uma das que sabia coser à máquina, estava sempre ocupada”. Concluiu o Curso do Magistério Primário de Faro em 1971.

6.6.4. A profissão professor

6.6.4.1. Início da profissão professor primário

Com um diploma de professora primária na sua posse, queria exercer de imediato a profissão. Concorreu para o Baixo Alentejo, porque no Algarve as colocações estavam muito complicadas. Quando estava na Delegação Escolar para fazer o concurso, entabulou conversa com umas jovens professoras, que tinham saído no anterior, que estavam colocadas no Baixo Alentejo, porque era mais fácil conseguir uma colocação. Com essa informação concorreu para o baixo Alentejo e

ficou colocada na Escola Primária de Góis, concelho de Mértola.

Quando lá chegou ficou em choque. Uma escola de lugar único, uma turma de 41 alunos, com as quatro classes, numa terra pequenina sem transportes. Foi uma experiência única, “ Eu cheguei a chorar e saí de lá chorando”. A sua casa ficava num extremo da aldeia, uma casa enorme antiga, com uma cozinha muito grande que tinha osgas nas paredes. “ Eu tinha um horror a osgas, aquilo era um drama”. Foi muito difícil lidar com o isolamento. Durante a semana passava o tempo entre a escola e casa. Em casa lia para passar o tempo. Face à inexistência de transportes públicos, não podia vir a casa aos fins-de-semana, para encontrar na família o reconforto e o encorajamento necessário para enfrentar as dificuldades que estava a descobrir nesta sua nova profissão.

A sua sorte melhorou quando conheceu um senhor, taxista de Mértola, que uma vez por mês ia buscar a Góis e a transportava até Mértola. Em Mértola havia uma carreira de autocarro para o Algarve. “Tínhamos aulas ao sábado de manhã, só podíamos vir a casa ao sábado à tarde e só podíamos regressar à 2ª feira de tarde porque não havia transportes. Íamos do Algarve e ficávamos em Mértola. Lá, estava um senhor que tinha um táxi e que já sabia onde era a nossa escola”. Este senhor taxista terá sido, naquele ano, o seu melhor apoio, pois quando se deslocava à serra para fazer qualquer serviço, não esquecia as professoras que estavam isoladas por aqueles montes. “Mesmo sem a gente lhe pedir ia ao monte e levava carne, iogurtes, pão, porque sabia que a gente lhe pagava e ficávamos muito agradecidas. Lá não havia nada. Esse homem era uma pessoa extraordinária”.

Mas os problemas da Rosa neste primeiro ano de profissão não se resumiram só ao isolamento ou às difíceis condições de vida. Como professora teve os problemas que muitos jovens professores enfrentam no início da profissão. Com uma turma com 41 alunos e quatro níveis de escolaridade qualquer professor sente dificuldades. Mas uma jovem de 19 anos, inexperiente, sem poder contar com a ajuda de colegas, dificilmente consegue realizar um trabalho que a satisfaça. O seu primeiro sentimento foi de impotência por achar que o que aprendera no Magistério não lhe servira para nada. Tantas horas a bordar, a coser à máquina, a fazer trabalhos manuais, não ajudaram muito numa situação em que precisava grupalizar o ensino, encontrar estratégias para realizar ensino direto e ensino indireto, diversificar as situações de ensino/aprendizagem.

”Eu passava o dia na escola e por mais que me esforçasse, eu naquele ano não podia ser boa professora. Eu não sabia nada, aquilo que aprendi no Magistério não me serviu de nada, eu não sabia nada, não sabia dar aulas. Eu sabia lá ensinar alunos de 4 anos diferentes, numa sala com 41 crianças, cada uma diferente da outra. Foi muito complicado chegar ao final do ano. Eu andava desesperada porque não sabia o que fazer. Aquilo não havia material, era tudo no quadro, era escrever nos cadernos”.

Foi um ano complicado mas fértil em aprendizagens. Considera que não podia ter melhor experiência, sobretudo para quem saíra do magistério e não fazia a ideia do que era trabalhar naquelas condições. Apesar de todas estas dificuldades, tentou fazer o melhor que podia e sabia, dedicando quase todo o dia ao trabalho com as crianças. Passava o dia inteiro na escola e esse esforço terá sido, de certa forma, recompensado. As crianças gostaram da professora que levou um grupo a exame da 4ª classe e todos passaram.

Ficou só um ano em Góis, mas recorda ter encontrado naquela aldeia as pessoas mais extraordinárias que conheceu em toda a sua vida. Tinham poucos recursos, dificuldades imensas, mas era gente muito disponível, muito acolhedora, sempre pronta a ajudar.

“Aquilo eram pessoas muito bondosas, eu sensibilizo-me quando penso nisto (...) Na altura da ceifa, saíam às 5 h da manhã, com um bocado de pão e azeitonas. Faziam a ceifa toda, chegavam à noite a casa e faziam uma açorda para toda a gente, era azeite e pão, também não levava ovo. E levavam a vida nisto. Mas, era um tipo de pessoas, eu não tinha água, da minha casa ao sítio onde havia água, era aí 1Km, sabes que eles me iam buscar água (...) Não me deixavam ir à água e como sabiam que estava sozinha, batiam-me à porta, diziam Professora saia dá para fora, venha falar com a gente. Obrigavam-me a sair, sabiam que eu estava triste. Nunca mais encontrei pessoas assim”.

No ano seguinte, optou por continuar a concorrer para o Baixo Alentejo. Concorreu para Telescola da Mina de S. Domingos. Não obteve colocação, os dois lugares existentes já estavam ocupados. Ficou colocada na Escola Primária da Mina de S. Domingos. Nas férias de verão, depois de sair de Góis, conheceu um jovem por quem se apaixonou. Começou a namorar com aquele que seria o seu futuro marido. Terminadas as férias foi para a Mina de S. Domingos, uma localidade que vivera anos atrás um grande progresso, nos tempos áureos da exploração mineira. Nesse tempo a Escola chegara a ter dezoito lugares, ou seja, dezoito professoras para dezoito turmas, o equivalente a uma população estudantil na ordem dos quinhentos alunos.

Em 1972, quando a Rosa foi colocada nesta escola, havia três lugares na Primária e dois na Telescola, num total aproximado de cento e vinte alunos. A escola consistia num edifício enorme com uma grande área e diversas salas de aula. Na Mina viveu uma experiência diferente. Partilhava a casa com uma colega e tinha outras condições que não tiveram no ano anterior. O mais importante era a companhia, ter alguém com que conversar. Ficou com boas recordações desse ano, sente que foi melhor professora, tinha um terceiro e quarto ano, tinha menos alunos que em Góis, tinha trinta e pouco alunos. Os alunos eram diferentes e as pessoas eram mais cultas, com mais posses, contrariamente às gentes de Góis que eram, na maioria, pessoas pobres e analfabetas. Foi um ano bom porque também fez economias para poder casar. Ganhava dois mil e trezentos escudos e na Mina não tinha muito onde gastar, era só na comida e na renda de casa.

A exemplo de Góis, também só vinha a casa ao fim de semana, de mês a mês. A carreira do autocarro era a mesma de quando estava em Góis. De vez em quando, recebia as visitas do namorado que, para lamento seu, só podia estar lá um dia porque não tinha onde pernoitar. “Nós estávamos na casa de uma antiga professora primária, o quarto dela dava para o meu, ela era cá de uma rigidez, não podia haver ali nada, eram outros tempos”.

No ano letivo de 1973/74 foi, finalmente, colocada no Algarve. Concorreu ao quadro de Escolas do concelho de Castro Marim e ficou colocada nos Corujos. Uma escola primária adaptada de uma casa antiga, sem sanitários, em mau estado de conservação, onde funcionava uma sala de aula com um quadro preto em que o giz quase não aderiu. Mas estava mais perto de casa. Vivia na casa de umas pessoas da aldeia, dormia com uma das filhas do casal, vinha à 4ª feira a casa, “(...) tinha

autocarro que ia até Alta-Mora, os Corujos ficam aí a 4Kms de Alta-Mora. Eu acabava as aulas e vinha a casa e, às vezes, voltava logo, para lá”. Esteve dois anos como professora primária na Escola de Corujos.

No 2º ano, era professora na escola primária e monitora na Telescola do Azinhal, em regime de acumulação. Lecionava a área de Ciências. Estava nos Corujos quando aconteceu a revolução de 25 de Abril de 1974. Viveu esta data com muita intensidade. Estava a ouvir rádio e apercebeu-se de que houvera uma revolução em Portugal. “Apanho o transporte e venho para Vila Real, queria saber o que se passava. Fico frente à televisão o dia todo a viver aquilo com toda a intensidade, para perceber melhor o que tinha acontecido. Aquilo marcou-me muito, o 25 de Abril”. Esse acontecimento foi mais significativo porque já tinha a percepção do regime de repressão que se vivia em Portugal. O seu pai estava na Alemanha e transmitia esse sentimento. Ao emigrar desenvolveu o sentido crítico sobre o regime fascista e quando vinha a casa falava nisso.

A Rosa com 22 anos de idade já tinha consciência do regime em que se vivia em Portugal, também em resultado das conversas que tinha com um tio com quem estabelecera uma relação muito próxima, quase uma relação de irmão. O tio fora fuzileiro, fizera duas missões em Angola, era uma pessoa muito esclarecida sobre a guerra nas colónias. “Ele tinha estado lá e era contra tudo isso (...) O meu tio abriu-me um pouco os olhos (...) Por isso, eu tinha um pouco a consciência do que se passava em Portugal antes do 25 de Abril”. Quando ocorreram as manifestações de rua em Vila Real, quis participar. O 25 de Abril teve tal significado que sentiu o desejo de aderir a um partido político, porque queria ter uma participação mais ativa. O marido era militante de um partido político e esse facto terá influenciado na sua tomada de decisão. “Fui da UDP, senti uma chamada e comecei pela esquerda, fui levada pelo meu marido (...) depois aderi ao PS (...) Até hoje. Gosto muito de política, ainda estou na política, sou militante há 24 anos.”

No ano seguinte, 1975/76, concorreu a um destacamento para a Telescola do Azinhal. Quando foi colocada no Azinhal já era casada, já tinha fixado residência em Vila Real de Stº António. No seu primeiro ano de Telescola, fazia o percurso de 12 Km entre Vila Real-Azinhal de motoreta. Ao final do dia repetia o percurso. Antes do final do ano letivo comprou automóvel. Nos anos seguintes passou a fazer o percurso de automóvel. Gostou muito desta experiência na Telescola com alunos mais velhos e com conteúdos que permitiam debates muito ricos. Esta passagem por

este nível de ensino contribuiu para que ganhasse maior confiança nas suas capacidades como professora. Sentiu-se mais realizada, também porque tinha outras condições de trabalho que lhe fizeram ganhar maior prazer pela profissão.

“Acreditei que podia ser uma boa professora quando estive na Telescola, aí é que ganhei maior confiança em mim e comecei a gostar mais do que fazia. Senti-me mais realizada, porque a experiência de dois anos no Alentejo não me deixou muito animada, mas aí, também, aprendi muito. Trabalhar naquelas condições ajudou-me a ver que pior não podia ser. Depois na Telescola, com outras condições foi tudo muito diferente, aí é que ganhei o gosto pelo ensino. Foi uma mudança muito boa, antes tinha sido tudo muito difícil, aí não fui boa professora”.

Ao fim de doze anos como monitora no posto de Telescola do Azinhal, pediu a cessação do destacamento. A sua mãe que era o seu maior apoio na educação dos filhos, faleceu e a Rosa precisava de mais tempo para dedicar aos seus filhos. Concorreu ao quadro de Escolas do Ensino Primário e foi colocada na Junqueira. Foi o retorno ao ensino primário. Gostou da experiência, sentiu-se bem a iniciar crianças na aprendizagem da leitura. Descobriu o prazer do ensino primário. Pela primeira vez utilizou um método global no ensino da leitura e escrita. Até então, sempre utilizara os métodos sintéticos. “Era o que estava nos livros, não tinha método”. Na Escola Primária da Junqueira começou a utilizar o método das 28 palavras, influenciada pelo movimento da escola moderna. “Ia às Cabanas e a Faro, às reuniões do MEM”.

No MEM utilizam o método natural, mas a Rosa não aderiu ao método natural por entender que é um método que “ (...) dá para a gente se perder um pouco e eu precisava de ter as coisas mais estruturadas na minha cabeça”. Com base no que aprendeu nas reuniões do EM e com base em leituras e na sua experiência, adotou um novo método que lhe dava mais segurança. Considera que no método das 28 palavras há uma estrutura, há um grupo de palavras que os alunos vão seguindo e, então, torna-se mais fácil. Misturava os dois métodos, o natural e o das 28 palavras. Nesta fase da vida sentia-se muito confiante, estabeleceu boas relações com os pais dos seus alunos. Acredita que fez um bom trabalho.

No ano seguinte, em 1987/88, foi colocada na Escola Primária de Monte

Francisco. Nesta escola conheceu uma colega com quem se identificou em termos pessoais e profissionais. Aprendeu a trabalhar em equipa. Ambas faziam uma boa equipa de trabalho, entendiam-se na perfeição. Fizeram um trabalho de intervenção comunitária em Monte Francisco, que considera notável. Aliam o prazer de ensinar ao prazer de aprender com as pessoas da comunidade. Envolveram-se em atividades conjuntas com a comunidade, o que terá provocado um conjunto de dinâmicas que mudou o sentido de inércia que se vivia na aldeia. “Apareceu aquele projeto Uma Escola, uma Empresa e nós fomos inovadoras disso”. Contaram com o patrocínio de uma empresa (Miragem) que financiava os materiais para escola.

Durante este ano acumulou as funções de professora do ensino primário com as funções de bolsista do Curso supletivo noturno do 2º ciclo, para jovens entre os 16 e os 20 anos, em Castro Marim. “Havia aqueles cursos para jovens (...) havia falta de professores e a Marília convida-me. Eu vou dar a parte de Ciências (...) dava Matemática, Ciências. Gostei muito da experiência”. Fez equipa com a sua colega Rosa Forra. Foi a sua primeira experiência em educação de adultos. No ano seguinte, ambas foram convidadas pela coordenadora concelhia a aceitar, em regime de destacamento, dois lugares de professoras do terreno da coordenação concelhia de Castro Marim da rede pública de educação de adultos

6.6.4.2. Professora do terreno na coordenação concelhia de educação de adultos

Aos trinta e seis anos de idade, dezassete anos de profissão docente, a Rosa realizou uma nova transição profissional. Iniciou uma nova experiência na área da educação de adultos. “Mais uma mudança na minha vida. A minha vida tem sido feita de mudanças”. No Azinhal, na Telescola, aprendera o gosto de ser professora, depois voltou à escola primária e ganhou o gosto por trabalhar com crianças mais novas. Nunca tinha iniciado uma turma de crianças a ler e escrever. “Depois, entro na educação de adultos e aqui é tudo novo, tenho de voltar a aprender a ensinar, agora com gente adulta”. Foi uma transição difícil porque era muito diferente do ensino primário, era preciso ter muita formação, “(...) a nossa sorte foi a formação que nós tivemos que ajudou bastante”.

Aceitou o destacamento porque era um desafio, era uma forma de ensino diferente. Tinha apreciado a sua última experiência com jovens adultos, no curso

supletivo noturno do 2º ciclo e porque estava mais perto de casa. Também tinha maior flexibilidade de horários e isso era bom. Foi uma fase muito boa da sua vida. Aprendeu bastante. Refere que nunca tinha trabalhado com adultos, mas aquela passagem pelo Alentejo, o contacto com aquelas pessoas permitiu conhecer melhor as pessoas mais idosas, com baixa cultura, gente boa, muito prestável. Foi esse tipo de pessoas que veio a encontrar na educação de adultos, pessoas boas que queriam aprender, que queriam atenção. “Tive de aprender a trabalhar com eles, a compreendê-los e a ajudá-los (...). Tenho levado a vida a aprender, cada mudança é uma vida nova”.

Salienta que a formação foi um aspeto muito importante porque não sabia nada de educação de adultos, “(...) se não fosse a formação não conseguiríamos fazer o trabalho que fizemos. Mas, a formação era muito intensa, havia muita formação”. As ações de formação que considerou mais importantes foram na área da aprendizagem da leitura, nomeadamente, as sessões de animação da leitura, o processo de alfabetização de pessoas adultas, o conhecimento do “método” de Paulo Freire. Recorda que teve mais ações de formação enquanto esteve na educação de adultos que em toda a sua vida de professora. “Apesar de eu, depois de ter saído da educação de adultos, ter continuado a fazer formação”.

A alfabetização era uma área prioritária da coordenação concelhia. No seu primeiro ano de professora do terreno ficou responsável por um curso de alfabetização no Lar de Castro Marim, destinado a pessoas mais idosas. O curso funcionava durante a tarde. O resto do dia era dedicado a realizar trabalho de apoio aos cursos de alfabetização dirigidos por bolseiros e a organizar atividades diversas, no âmbito da coordenação concelhia. À noite acompanhava coordenadora concelhia na visita aos cursos de alfabetização. Nos anos seguintes, o seu trabalho centrou-se mais nos cursos socioeducativos e nos cursos do Fundo Social Europeu, que tinha um público mais jovem. Dava uma unidade denominada Formação Geral para todos os formandos dos referidos cursos. Trabalhava, também com jovens que ainda não tinham completado o 4º ano de escolaridade.” Havia pessoas que precisavam fazer o 4º ano, antiga 4ª classe e ainda foram certificadas umas quantas. Mas essas pessoas, já arranhavam qualquer coisa na leitura e escrita (...) Essas faziam a 4ª classe sem grande dificuldade, também, eram, sobretudo, mulheres ainda jovens”. Foi uma experiência muito interessante, mas muito exigente no aspeto físico e psicológico. Passava os dias e, às vezes, as noites na educação de adultos, mas ficava descansada

porque sabia que os estavam bem entregues. Havia dias em que nem os via. “Quando íamos aos cursos à noite, chegava a casa tardíssimo, já eles estavam a dormir”.

Enquanto esteve na coordenação concelhia, foi educadora e educanda. Frequentou um curso de corte e costura em Castro Marim, em que algumas das suas colegas eram suas educandas do curso de alfabetização. “Ali éramos todos colegas, era uma situação que as pessoas achavam muita graça”. As ações de formação, a alfabetização, os cursos socioeducativos, a organização de atividades, o contacto com as pessoas dos montes, as recolhas de tradição oral, as exposições de artesanato, fizeram da Rosa uma pessoa diferente, mais sensível, mais crítica, com outra perspetiva da vida e do ensino.

“Aprendi a ser uma pessoa diferente daquilo que seria se tivesse continuado só no 1º ciclo (...) O que aprendi foi nos cursos e na Formação que vocês faziam (...) esta experiência foi muito importante porque me ajudou a ver a vida de outra maneira e, também, a maneira de ensinar. Também foi uma aprendizagem como professora, fiquei mais sensível a certas coisas, mais tolerante, mas também, mais crítica, porque aquele trabalho também me abriu os olhos para certas coisas a que eu não dava tanto valor”.

6.6.4.3. Retorno à Escola

No final do ano letivo de 1992 pediu a cessação do destacamento. Sopravam ventos de mudança na educação de adultos. Havia acabado o PIDR, Ne/Alg, já não havia financiamento para pagamento de bolsas para cursos de alfabetização, muitos colegas já haviam saído da rede pública de educação de adultos, as dinâmicas já não eram as mesmas, os objetivos eram outros. Era tempo de mudar novamente. “Mas também estava desgastada com o trabalho na coordenação concelhia, não o trabalho com os adultos na alfabetização (...). Sair à noite também me estava a cansar muito”

Era professora efetiva em Castro Marim e também adorava dar aulas a crianças. Tinha saudades do ensino primário. Voltou para a escola mas não se desligou completamente da educação de adultos. Passou a ser bolseira de um curso de alfabetização, à noite, em Castro Marim. “Ficou o bichinho da educação de

adultos”. De manhã era professora primária, de noite era monitora de alfabetização. Manteve esta situação durante quatro anos porque gostava muito de “fazer” alfabetização e depois, porque a sua filha estava a fazer um curso superior numa universidade particular. “Eu precisava desse dinheiro, sempre era uma ajuda”.

No 1º ciclo em Castro Marim foi-lhe atribuída uma turma do 1º ano. Gostava muito de trabalhar com turmas iniciantes, crianças com 6 anos de idade que não sabiam ler, “(...) sabiam tão pouco e, depois, vê-las crescer ali à nossa frente”. Utilizava o método das 28 palavras que era uma adaptação do método de alfabetização que utilizava com pessoas adultas. “Era um espetáculo, funcionava tão bem, as crianças aprendiam com muita facilidade”. Depois completar um ciclo de quatro anos com a turma que iniciara, teve no ano seguinte, novamente, uma turma do 1º ano. Seria neste último ano que estava em Castro Marim, que iria ter uma experiência muito desgastante como monitora de alfabetização. Foi para a localidade de Altura trabalhar com pessoas estrangeiras que queriam aprender português. “Morava em Vila Real e deslocava-me todas as noites. Não era nada fácil. Tinha turmas de 20 e tal alunos, desde alemães, ingleses, belgas, que queriam aprender o português”. Recorda que foi uma experiência muito enriquecedora mas muito difícil e cansativa porque precisava preparar as aulas. Eram pessoas com formação e queriam saber a parte de gramática o que a obrigava a preparar bem as sessões.

Concorreu no concurso de professores efetivos para Vila Real de Stº António e em 1997/98 mudou de Escola. Foi lecionar, na Escola Primária de Vila Real de Stº António, um 1º ano. Ao mesmo continuou como monitora de alfabetização num curso de adultos. Manteve esta situação durante três anos. “Efetivei-me aqui em Vila Real e havia aqui cursos de adultos, mesmo ao pé da minha casa. Na mesma sala onde eu trabalhava de dia com o 1º ciclo, ia dar o curso à noite aos adultos”. Esta experiência de alfabetização terá sido muito marcante, pois criou sentimentos de muita amizade com aquele grupo de adultos educandos. “Foram três anos que este grupo esteve junto, “criei laços afetivos que ainda hoje se mantêm”.

No ano letivo de 1999/2000 foi frequentar os Complementos de Formação para professores do 1º ciclo e desistiu de ser monitora de alfabetização, porque os horários eram incompatíveis. As aulas dos Complementos eram em horário pós-laboral, exatamente, como os cursos de alfabetização. No ano em que iniciou os Complementos de Formação tinha uma turma do 4º ano de escolaridade. No ano seguinte, 2002/03, mudou novamente de Escola, foi lecionar um primeiro ano, no

Agrupamento Horizontal de Escolas do 1º ciclo. Manteve-se nessa escola até se reformar em 2005.

Refere que na fase final da carreira gostou muito dos Complementos de Formação.

“Não me venham cá com histórias, a gente ia para os complementos para poder subir de escalão, a princípio era essa a principal motivação, poder ganhar mais algum dinheiro ao fim do mês. A princípio era assim, mas, depois, também, ganhei interesse (...) Abriu-me os horizontes, aprendi coisas que nunca sonhara, tive contacto com conteúdos que não conhecia, cresci como pessoa, como professora (...). Gostei de fazer os trabalhos, gostei da camaradagem que havia, gostei dos professores. Foi como se tivesse rejuvenescido e voltasse ao tempo da juventude (...) Senti pena quando aquilo tudo acabou (...). Acho que me senti realizada em ter alcançado uma licenciatura, porque sempre tive vontade de estudar”

6.6.4.4. Professora reformada

Em Setembro de 2005 a Rosa reformou-se. Tinha 53 anos de idade. Tinha as condições para a reforma, mas estava muito indecisa. Sentia-se bem no ensino, não revelava sinais de cansaço físico ou psicológico. Ainda podia continuar por mais alguns anos no 1º ciclo do ensino básico, mas acabou por meter os papéis para a reforma. Foi muito influenciada pelas colegas que lhe diziam que a situação iria mudar e que se não aproveitasse no momento, poderia vir a arrepender-se mais tarde, pois poderia vir a perder dinheiro”. Arrependimento sentiu após se ter proposto para a reforma.

Recorda que no dia que em que recebeu a carta da reforma se fartou de chorar, porque já estava arrependida de ter metido o pedido. “Tive muita dificuldade em lidar com os primeiros meses de reforma, “(...) eu chorava todos dias depois de me ter reformado. Eu devo ser das pessoas que ficaram mais marcadas com a reforma”. Passou por momentos de muita angústia, porque não foi fácil quebrar um ciclo de trinta e quatro anos na profissão, vividos de forma muito intensa e com

experiências muito diferentes.

“Eu adorava o ensino gostava do que fazia, era maluca, inventava coisas com os moços, fazia atividades muito diferentes, tinha sempre aquelas ideias malucas para motivar os meus alunos. Gostava de experimentar coisas novas (...) Gostei muito do que fiz, fui muito feliz como professora. Posso não ter gostado do Curso, mas, depois, gostei do que fiz e acho que fui uma boa professora, aprendi a ser uma boa professora, aprendi muito”.

Quando se reformou achava que os dias custavam a passar, sentia saudades da escola. Pensou fazer voluntariado na escola onde se reformou, mas não foi bem aceite pelas colegas. Propôs-se a colaborar na Biblioteca, ainda fez algumas sessões de animação da leitura, as crianças gostaram, mas algumas colegas reagiram mal. “Senti que o ambiente com as colegas não era o mesmo, elas não aceitaram bem eu estar reformada e estar ali a fazer aquele trabalho. Eu percebi pelas caras, pelos mexericos”. Foi difícil viver esse sentimento de exclusão por parte de algumas colegas, nunca pensou que algumas das suas colegas de trabalho reagissem daquela maneira. Decidiu afastar-se. Foi com muito pesar que deixou de ir à sua escola. Acha que a reforma seria menos dura se continuasse a fazer voluntariado, porque sentia-se muito bem no contacto com as crianças. Também ofereceu os seus préstimos à jovem colega que ficou com a sua turma, para dar apoio voluntário a uma criança hiperativa, que perturbava muito as aulas, e com quem a Rosa tinha muito boa relação. A sua jovem colega rejeitou a sua colaboração.

“Parece que com a reforma fui expulsa, fui impedida de ir à Escola. Isso custou-me muito (...) havia uma criança com hiperatividade que se dava muito bem comigo e eu dava-me muito bem com os pais, quis ajudar, dispus-me a acompanhar a criança e a colega não aceitou. Parece que via em mim, não sei o quê (...) E, eu afastei-me, nunca mais fui à escola, eu não ia para um sítio onde não fosse desejada. Isso era contra a minha maneira de ser, nunca gostei de estar onde não era desejada, foi

sempre assim ao longo da minha vida”.

Os primeiros anos foram mais difíceis, mas conseguiu organizar a vida de outra maneira. Consegue apreciar o que a reforma pode dar de bom que é a disponibilidade para passar mais tempo com o marido que, também, está reformado e ter tempo e liberdade para poder dedicar mais tempo à família. Reparte o seu tempo entre Vila Real de Stº António e Vendas Novas, localidade onde reside a sua filha. Passa lá alguns tempos para lhe dar apoio e para poder estar mais tempo com as suas netas. Em Vila Real passa muito tempo com a sua irmã mais nova que é uma filha. Contrariamente à maioria das professoras reformadas, suas amigas, não gosta de viajar. O que mais aprecia é a tranquilidade da sua casa, as leituras e os tempos passados com os seus familiares mais queridos. Também guarda algum tempo para outro tipo de atividades. “Ando na hidroginástica, leio muito, bordo, pinto, saio com o meu marido, ando no curso de pintura a óleo na Universidade dos Tempos Livres e já andei no curso de Vitrais”.

Em relação à vida política, refere que continua a gostar muito de manter a sua ligação ao partido, de ter alguma intervenção. “Tenho épocas que me afasto. Agora estou mais envolvida, pertenço ao secretariado concelhio do PS (...). Gosto da política, tenho tido sempre intervenção. Umas vezes mais outras menos, mas tenho estado quase sempre envolvida, embora, a política depois me magoe”. Em relação ao seu futuro diz querer viver a vida com saúde, um dia de cada vez, sem planos para o futuro. Não é nem nunca foi uma pessoa muito ambiciosa com a vida, sempre deixou que a vida fosse passando, sem grandes projetos.

6.7. Rosário Horta

6.7.1. Síntese biográfica

A Rosário nasceu na Fuzeta, no ano de 1965. Com seis meses de idade veio morar para Faro, para o bairro da Penha. O seu pai era guarda-fiscal e foi transferido da Fuzeta para o Posto em Faro. As memórias de infância estão ligadas à rua onde morou com seus pais, na Penha. Não gostava muito de estar em casa, preferia estar na rua a brincar com as amigas, o irmão, as outras crianças. Com cinco anos de idade, o pai quis que a filha fosse para o ensino primário. Na Escola Primária da

Penha não aceitaram a sua inscrição por ser muito nova.

O pai matriculou-a na Escola do Largo da Feira, em Olhão. Ficou a viver em Olhão, na casa de uns familiares da parte sua mãe. Foi uma permanência curta, pois passados alguns meses veio transferida para a Escola da Penha. Nesta escola completou o ensino primário, sempre com a mesma professora. Tem boas recordações da escola primária e da sua professora. Quando terminou a escola primária, o pai não manifestou vontade de que a filha continuasse a estudar. O seu pai terá ficado desiludido com a sua filha mais velha que ao terminar o antigo 5º ano do Liceu, interrompeu os estudos, empregou-se e saiu de casa. Não eram essas as suas expetativas em relação à filha mais velha. Por isso terá entendido que não a valeria a pena apostar na continuidade dos estudos da filha mais nova. Era um pai com ideias muito conservadoras, pouco flexível nas suas ações e muito rígido, o que levou a que a Rosário tivesse uma infância difícil, apesar de a mãe ser uma pessoa muito carinhosa, compreensiva e muito amiga dos filhos.

Concluído o 4º ano de escolaridade, o seu pai foi confrontado com a situação da escolaridade obrigatória da filha que teria de fazer o 6º ano de escolaridade. Foi o próprio Comandante da Guarda Fiscal em Faro que alertou o seu subordinado que deveria matricular a sua filha na escola. As aulas já haviam começado quando a Rosário começou a frequentar o Ciclo Preparatório da Escola Afonso III. Foram dois anos bem-sucedidos, com boas notas e um grande prazer em estudar.

Quando concluiu o 6º ano de escolaridade transitou para a Escola Tomás Cabreira em Faro. Gostou muito dos três anos que passou nesta Escola. As suas preferências estavam centradas nas Línguas, pois tinha mais dificuldade na Matemática e na Físico-Química, mas teve boas notas. Era uma das melhores alunas da turma. Quando andava na Escola Tomás Cabreira, já passava mais tempo em casa estudando. À noite, juntava-se aos amigos na rua, passava o tempo conversando ou ia para a sede do clube local que existia nesse tempo, o Grupo Desportivo da Penha. Neste Clube existia um núcleo desportivo de Atletismo. A Rosário praticou esta modalidade durante três anos, entre os 11 e os 14 anos.

Concluído o 9º ano, após ter dispensado a todos os exames transferiu-se para o Liceu Nacional de Faro para concluir o curso secundário, na área das Humanísticas. Foi uma transição difícil. Teve muita dificuldade de adaptação a um novo ambiente, muito diferente do que conhecera na Escola Tomás Cabreira. Um ambiente muito elitista e discriminatório. Deixou de ser uma boa aluna, tornou-se

irreverente, indisciplinada, irritante. Por vezes, gostava de provocar os outros. Mas tinha consciência de que ultrapassava os limites do razoável.

O ambiente familiar também não lhe dava tranquilidade, as relações com o seu pai não tendiam a melhorar, antes se agravavam à medida que ia avançando na fase da adolescência. Não reprovou nenhum ano, teve que ir a exame a Filosofia e teve aprovação. Fez os três anos, do 10º ao 12º ano, sem reprovar nenhum ano. No ano em que estava a frequentar o 12ºano, as aulas eram à noite. Como tinha o dia livre decidiu dar explicações a alunos mais jovens que moravam na vizinhança. Era uma forma de ganhar algum dinheiro para os seus gastos. Criou algum gosto pelo ensino e percebeu que ensinar era uma atividade que condizia com a sua maneira de ser. Gostava de comunicar e sentia prazer em ajudar os outros.

Quando concluiu o 12º ano foi influenciada por uma amiga a concorrer ao Magistério Primário de Faro. Sentiu-se atraída pela ideia porque também já percebera que se quisesse tirar um curso teria de ser no Magistério, porque nunca teria condições económicas para ir estudar para uma Universidade. Candidatou-se ao exame de admissão ao Curso do Magistério Primário. Fez exame e obteve a 3ª melhor nota das candidatas.

No ano letivo de 1983/84 foi frequentar o curso do Magistério Primário de Faro. Iria ser professora, não por vocação ou por ser a realização de um sonho, mas porque era a saída possível. Gostou do Magistério, guardou boas recordações do ambiente do curso, dos professores, dos colegas. Só não gostou da competição motivada pela média nacional de 13,6. Os dois primeiros anos foram agradavelmente bem passados. O terceiro ano do curso foi dramático, devido a problemas de ordem relacional, passou por uma fase difícil que teve consequências na nota final de curso. Concluiu o curso do Magistério Primário em 1986. Precisava de começar a trabalhar, as colocações no ensino primário estavam muito difíceis.

Optou pela Telescola porque soube que lhe dava mais hipóteses de colocação. Concorreu ao posto de Telescola de Alcoutim e conseguiu colocação. Conheceu a colega que já estava no Posto desde o ano transato. Ficaram juntas, partilhando um quarto e dividindo as despesas. Alguns meses depois, começou a namorar um jovem de Alcoutim. Contudo, sentia a falta da mãe, dos irmãos e dos amigos que deixara em Faro. Investiu no namoro e passados sete meses casou. Um casamento simples, só para a família, o pai não esteve presente, estava internado no Hospital devido a doença grave. Ficou viver na casa dos sogros, em Alcoutim, devido a algumas

dificuldades de ordem financeira.

Nesse primeiro ano de serviço foi convidada para ser bolseira de um curso de Alfabetização. No ano letivo seguinte, foi lecionar para o posto de Telescola de Martinlongo. Ficou alojada num quarto de aluguer. Entretanto engravidara, não passou o ano completo em Martinlongo, porque em Abril veio fazer o parto a Faro

No ano letivo seguinte, 1988/89, voltou para Alcoutim e foi convidada para aceitar um destacamento na coordenação concelhia da rede pública de educação de adultos, em Alcoutim. No primeiro ano foi professora de terreno, dava alfabetização num CEBA e colaborava com a coordenadora concelhia na planificação e organização de atividades de educação de adultos no concelho. Durante algum tempo viveu na casa dos sogros, mas depois mudou para uma casa no bairro dos professores. Aí a sua vida melhorou significativamente.

No ano seguinte assumiu as funções de coordenadora concelhia de Alcoutim. Sentiu-se muito realizada e muito gratificada com o trabalho que realizou, por ter participado num processo de desenvolvimento social e educativo que marcou a vida das pessoas do concelho de Alcoutim. Como coordenadora concelhia era uma pessoa muito bem aceite no concelho, todos a conheciam não só por ser coordenadora da educação de adultos, mas porque tinha casado com um filho da terra. Este aspeto seria um fator a favor da sua participação política. Enquanto esteve em Alcoutim, fez muita política. Na condição de militante do Partido Socialista fez parte do grupo de trabalho que fundou a Juventude Socialista em Alcoutim. Aquando das eleições autárquicas fez parte das listas do PS e foi eleita para a Assembleia Municipal.

No ano de 1991 acumulou as funções de coordenadora concelhia de educação de adultos com o cargo de coordenadora dos Censos do concelho de Alcoutim, uma ação da responsabilidade do Instituto Nacional de Estatísticas. Entretanto, nasceu-lhe mais uma filha e começou a sentir dificuldades de conciliar a vida familiar com o desempenho das funções de coordenadora concelhia, que a obrigavam a um apoio regular aos cursos de alfabetização que funcionavam à noite.

Decidiu pedir a cessação do destacamento em 1992 e voltou para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi lecionar para Escola doo Pereiro, concelho de Alcoutim onde esteve um ano. No ano seguinte foi convidada para integrar a Direção Executiva da Escola Básica Integrada de Alcoutim. No período em que esteve na Escola Básica Integrada fez parte do grupo que constituiu o Centro de Formação de Professores de Alcoutim. Manteve-se na Direção da Escola durante dois anos. Decidiu abandonar as

funções por discordar da forma como era feita a gestão dos recursos humanos na escola. No ano seguinte, 1995/96, manteve-se na Escola Básica Integrada, mas como professora de turma do 1º ciclo

No ano seguinte decidiu voltar a Faro onde os filhos teriam outras oportunidades educativas. Em 1996/97 foi colocada na Escola Primária da Penha como professora agregada. No ano seguinte foi lecionar em Mata-Lobos, uma escola de lugar único, no concelho de Faro. No ano seguinte, foi colocada na Escola da Penha em Faro onde se manteve durante três anos. Em 1998 abandonou a vida político-partidária e cessou a sua ligação ao Partido Socialista. Em 1999 foi convidada para aceitar novo destacamento na rede pública de educação de adultos, agora sob a tutela da Direção Regional de Educação do Algarve. Iria substituir o anterior coordenador concelhio de Faro, que ao fim de mais de vinte anos de funções abdicara do cargo, por motivo de doença. A Rosário não aceitou o cargo. Na Escola da Penha não conseguiu recondução, sendo colocada na Escola do Carmo, em Faro., onde fica durante dois anos

Nos anos letivos de 2001/02 e 2002/03 frequentou os Complementos de Formação de Professores na área da Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. Talvez a melhor formação que teve ao longo da sua carreira de professora. Em 2003/2004 concorreu a professora efetiva, a nível nacional e foi colocada em Lisboa. Através do regime de mobilidade conseguiu uma substituição. Em vez de ir para Lisboa foi colocada na Escola Paula Nogueira em Olhão, no 1º ciclo do ensino básico. Esteve dois anos nesta Escola. Foi uma passagem muito importante na sua carreira de professora primária. Continuou a concorrer no quadro dos professores efetivos e conseguiu colocação como professora efetiva na Escola da Penha. Retornou à sua escola no ano letivo de 2006/07, onde ainda se mantém.

6.7.2. Entre o lar e a escola

A Rosário é uma fuzetense de nascimento, mas fareense de criação. Ali no bairro da Penha em Faro viveu toda a sua infância e adolescência. Filha de um guarda-fiscal e de uma mãe doméstica viveu a infância na companhia de uma irmã e um irmão, mais velhos. Teve uma vivência difícil em termos de relacionamento com o seu pai, um homem muito rígido, muito militarista, muito controlador, conservador

e pouco dado a afetos. Mas, ao mesmo tempo muito obediente a certos princípios que considerava certos e que o levaram a ter problemas no seu posto de trabalho, de que resultou a sua demissão na guarda-fiscal, antes do 25 de Abril.

A ação parental marcou decisivamente o crescimento da Rosário que passou a agir, muitas vezes, em oposição ao que o seu pai ditava. A infância foi passada praticamente na rua, apesar do seu pai não querer que ela brincasse na rua.

“As minhas memórias de infância estão ligadas à minha rua, onde passava a maior parte do tempo. Não gostava muito de estar em casa, preferia estar na rua a brincar (...) isto quando o meu pai não estava em casa, ele não me queria ver na rua”.

Na rua viveu uma infância feliz rodeada de muitos amigos, muita asneira, muitas brincadeiras perigosas, assistindo a guerras de pedrada entre grupos de bairros rivais, inventando brincadeiras na mata que existia, onde hoje está instalado o campus da Penha. Era uma menina traquina que gostava de brincar na rua com o irmão. “As brincadeiras que eu mais gostava eram brincadeiras de moços, polícias e ladrões, jogar à apanhada, os quatro-cantinhos, saltar à macaca (...). Só fazia asneiras. Era mesmo turbulenta”.

Na mata fumou o seu primeiro cigarro, tinha sete anos. “Tudo o que fazia era por oposição a ele. Fazia tudo o que ele não queria que eu fizesse. Quando conseguia, roubava-lhe um cigarro (...). Desde esse tempo nunca mais parei de fumar. Só parei de fumar quando a minha Tatiana nasceu”. Foi esta relação de esconde-esconde, que marcou a sua relação com o pai que desconhecia por completo como a filha passava aquele tempo em que ele estava ausente de casa, no seu posto de trabalho.

“Era na rua que estava a malta, a brincadeira, naquele tempo, não havia telemóveis, nem televisão, nem jogos de computador, nada disso (...). O meu pai era muito conservador, era uma pessoa muito conservadora, então, não tínhamos nem televisão, nem esquentador, nem frigorífico, não tínhamos nada, precisamente, porque o meu pai não queria (...). Foi uma infância muito dura, em termos familiares, foi uma infância

muito dura e com pouco dinheiro lá em casa. O meu pai era muito rígido, em termos de educação”.

Felizmente tinha a cumplicidade da sua mãe, senhora de afetos, bondosa, muito sensível às necessidades da filha. Também ela sujeita a um rigor excessivo no que dizia respeito à economia doméstica, sempre dependente do dinheiro que o marido lhe dava, para as despesas do dia-a-dia. A felicidade de poder brincar na rua com os amigos e amigas foi, durante uns meses, interrompida quando teve de ir morar para Olhão, para casa de uma prima. O pai quisera inscrevê-la na Escola Primária da Penha, mas como só tinha cinco anos, não foi aceite. Então, o pai matriculou-a na Escola Primária do largo da Feira em Olhão. Ficou a viver na casa de familiares que residiam no bairro.

Algum tempo depois o pai conseguiu a transferência da filha para Faro, para a Escola da Penha. Foi o reencontro com as suas amigas, uma sala só de meninas. Andava na 3ª classe quando aconteceu o 25 de Abril. No dia seguinte, houve festa na escola, houve bolos na cantina e a professora ensinou a canção da gaivota. Também recorda que as fotografias do Dr. Marcelo Caetano e do Presidente Américo Tomás foram retiradas da parede da sala. Em sua casa o 25 de Abril foi comemorado pelo seu pai com muita alegria, “ (...) saiu para a rua, mas não deixou que ninguém saísse de casa. Ele é que foi ver o que se passava”.

No após 25 de Abril o pai foi readmitido na Guarda-fiscal. Isso foi bom para a Rosário porque voltava a dispor de mais liberdade para brincar na rua. Naquele período de tempo em que o pai estivera afastado da Guarda Fiscal, montara uma pequena relojoaria lá em casa. Como meio de vida arranjava relógios, era um autodidata com muito jeito para esta função. Com o 25 de Abril recuperou o seu lugar na Guarda-fiscal e deixou a arte de relojoaria. Entretanto, a Rosário concluiu o ensino primário, do qual guarda boas recordações, em especial da sua professora. A sua única professora durante os quatro anos de escola de quem se tornou amiga. “Ainda mantenho uma excelente relação com ela (...) gostava muito de ir à Escola visitar a minha professora (...) quando ela soube que eu fui para o Magistério, foi um grande orgulho para ela”.

Inesperadamente, quando pensava matricular-se no Ensino Preparatório para seguir o ciclo normal de estudos, encontrou no pai um obstáculo que entendia que a filha não deveria continuar a estudar. Como tivera dois desgostos com o percurso

académico dos outros dois filhos, achava que não devia dar essa oportunidade à filha mais nova, que era a mais rebelde. O filho, quatro anos mais velho que a Rosário desistira de estudar porque não tinha capacidades, nem motivação para estudar. A sua irmã onze anos mais velha, concluíra o antigo 5º ano do Liceu e o seu pai criou muitas expectativas sobre o seu futuro, queria que ela fosse para o Magistério. “A ideia dele era que as mulheres eram para estar em casa, a única profissão que era permitida à mulher era professora, a mulher podia ser doméstica ou professora nada mais”.

Desejava tanto que a filha fosse professora que pagou a explicadores para a prepararem para o exame do Magistério. A irmã faltou às explicações, não foi fazer o exame. Mentiu-lhe. Era uma forma de revolta, pensou que não tinha de lhe fazer a vontade, porque não queria ser professora. A intenção da irmã foi conseguir um emprego, sair de casa e casar com o namorado que não recebera aprovação do seu pai. “Ele não gostou do namorado dela, com quem ainda está casada hoje. Como era mais velho que a minha irmã, não queria o namoro, não queria, não queria”. O pai ficara furioso com a filha mais velha. Quem iria sofrer as consequências foi Rosário. Contudo, a mãe e a irmã por iniciativa própria e sem o conhecimento do pai, foram ao Posto da Guarda-fiscal expor a situação ao comandante do Posto. “Ele foi chamado, apanhou uma repreensão e foi obrigado a meter-me a estudar, porque era obrigatório o 6º ano”.

No ano letivo de 1975/76 a Rosário foi frequentar a Escola Afonso III, em Faro, uma escola nova, cuja abertura oficial acontecera poucos anos antes. Tornou-se uma boa aluna, passou a dedicar mais tempo aos estudos, a conseguir resistir ao apelo das amigas para brincar na rua, tornou-se mais aplicada. Se, na escola primária fora uma aluna normal, no Ciclo Preparatório passou a obter as melhores notas da turma. “Depois daquilo que aconteceu, quis provar ao meu pai que ele estava errado ao não querer que eu continuasse a estudar. Foi aí que me enchi de brio e me apliquei para ter boas notas”.

Não foi um tempo de estudante fácil porque nunca teve explicações, nem alguém que a ajudasse. Quando saía da Escola fazia os trabalhos e depois ia para a rua brincar. À noite, gostava de ficar a ler até tarde. Era uma leitora compulsiva com os livros que requisitava na biblioteca. Lia de noite com um fox na cama, sem o seu pai perceber. Os dois anos que passou na Escola Afonso III foram especiais para si, porque conheceu duas pessoas que a marcaram para a vida. Uma dessas pessoas foi a

sua professora da disciplina de Português que despertou nela o gosto pela poesia. “Foi aí que comecei a querer escrever poesia (...). Diziam para eu escrever, para nunca parar, que eu tinha capacidades naquela área da escrita criativa”. A outra pessoa especial que conheceu na escola foi uma colega de quem se tornaria amiga para a vida e teria grande influência no seu desenvolvimento pessoal. “O pai dela pertencia ao Partido Comunista Português, tinham uma casa forrada a livros (...) e influenciou-me imenso. Eu ia muito a casa dela e os pais eram pessoas muito preocupadas com as questões sociais e isso marcou-me”.

Esta amizade reforçou-se nos anos seguintes em que foram colegas na Escola Tomás Cabreira, onde completaram o 7º, 8º e 9º ano. Nos períodos mais difíceis da sua adolescência encontrava, na casa dessa sua amiga e colega, o carinho, a amizade e a compreensão que precisava. Tem excelentes recordações do tempo que passou na Escola Tomás Cabreira. Continuava uma aluna aplicada com boas médias escolares, principalmente nas Línguas onde era um das melhores da turma. Tinha mais dificuldades na Matemática e na Físico-Química mas, mesmo assim, conseguia alcançar o nível 5. “Era mesmo muita marrona”. Era uma aluna disciplinada na sala de aula, mas irreverente e muito brincalhona no meio dos colegas, onde tinha muita popularidade. Era conhecida na Escola toda”.

Nesta fase da sua adolescência já passava menos tempo na rua, precisava passar mais tempo em casa a estudar para obter boas notas. Nunca deixou a rua onde passava várias horas conversando com amigos e amigas, enquanto o pai não chegava a casa. Foi nesta fase em que andava na Escola Tomás Cabreira que, por imposição do seu pai, desistiu do atletismo, modalidade que praticava desde os onze anos de idade no Grupo Desportivo da Penha. Em representação do seu clube, ganhou vários prémios tendo conseguido alcançar o título de campeã regional de atletismo, na categoria de iniciadas femininas. Treinava todos os dias quando o pai não estava em casa. Nas competições passava-se o mesmo, só participava quando o pai não sabia.

Um dia o pai chegou a casa, a filha não estava e a mãe não foi capaz de mentir. Foi assistir à prova de atletismo. Não gostou de ver a filha de maillot. Não gostou, ao chegar a casa proibiu-a de voltar a correr, ameaçou-a. A Rosário desistiu. Por outro lado, também sentia algum desconforto quando ia competir porque corria com umas sapatilhas velhas que lhe dificultavam a corrida. E o equipamento também estava muito velho e usado, o clube não tinha dinheiro para comprar equipamentos para os seus atletas e a sua mãe, também não tinha. Ela tinha catorze anos e não se

sentia bem junto das outras jovens, usando um equipamento tão gasto e em mau estado de conservação. “Desta vez o meu pai levou a avante dele, eu deixei mesmo de fazer atletismo”.

Concluiu o 9º ano, após ter dispensado a todos os exames e matriculou-se no Liceu Nacional de Faro, na área das Humanísticas. Em termos académicos foi a pior fase da sua vida. Detestou o Liceu pelo ambiente elitista, pela discriminação que se fazia dos alunos. Foi um choque, acusou a mudança de ambiente.”Aquilo que diziam de que o Liceu era para meninos e meninas ricas, era verdade, eu senti isso na pele. Era verdade. Muito elitista, as marcas, os grupinhos, os filhos das famílias tradicionais de Faro, estavam lá todos”. A Rosário não usava roupas de marca, não estreava roupa nova, não usava os sapatos da moda, não tinha dinheiro para acompanhar as colegas nas despesas mais básicas. Sentia-se frustrada, revoltada, incomodada pelas peripécias da vida. Deixou de ser uma boa aluna, tornou-se uma aluna provocadora, indisciplinada nas aulas. “Eu era irreverente, era muito crítica, era satírica, eu não tinha limites, eu fazia mesmo para chatear, era a minha forma de revolta”.

Agia de propósito para aborrecer os outros, para os melindrar e pôr em causa. Fazia com que as pessoas fossem até ao limite e ficassem descontroladas e irritadas. Era assim que mostrava o seu sentido de revolta por tudo, como se os colegas e/ou os professores fossem culpados dos seus problemas. Mesmo assim, conseguiu ter boas notas nas disciplinas de Línguas. Nas outras disciplinas baixou a média e a Filosofia reprovou. Perdeu a motivação e não estudava, “portava-me mal nalgumas aulas”. Em casa a relação com o pai não tinha melhoras, continuava a ser muito controlada, “já era uma moça com 16 anos e era como se tivesse dez”. Voltou-lhe a fase da asneira, fugia de casa à noite, saltava pela janela enquanto os pais dormiam, ia para a sede do clube local, juntava-se aos amigos, ia ao baile, ia dançar.”Adorava dançar. Ia aos bailes todos que se faziam na Penha (...). E também ia à Sherazade e à Kontiki (...) Eu era menina de “*boîte*” (...) tinha que jogar com os horários do meu pai”.

Muitas das suas ações refletiam a rebeldia, a revolta que tentava projetar nos poemas que escrevia só para si. Desde o tempo do ciclo preparatório que começara a escrever poemas, fazia poesias que guardava religiosamente e escondia, não mostrava a ninguém. Apesar do sentimento de vitimização que a acompanhou no tempo do Liceu conseguiu fazer os três anos do secundário no período mínimo. “Não tinha dinheiro, não tinha material, tinha muitas dificuldades (...) em, fiz o 3º ciclo

em três anos, só que baixei muito a média (...). Foi um tempo complicado, mais porque eu entrei ali numa espiral de asneirada”.

Entre o lar e a Escola, a Rosário passou uma adolescência complicada, passou pela fase da descoberta, pela fase dos disparates, “(...) acho que deixei poucas asneiras por fazer, era o que me vinha à cabeça”, viveu sentimentos contraditórios entre ser uma boa aluna e ser uma aluna irreverente e provocadora. Cultivou amizades, teve os namoricos próprios da idade, sobretudo quando frequentava a Escola Tomás Cabreira. “Quando fui para o Liceu ainda tive namoricos, mas menos, porque havia outras preocupações”.

Quando frequentou o 12º ano, tinha dezassete anos de idade, pensou que era tempo de começar a ganhar algum dinheiro para fazer face a algumas despesas que respondessem a necessidades mais básicas, visto que a mãe tinha muita dificuldade em lhe disponibilizar algum dinheiro. Umas vezes por outras a mãe dava-lhe algum dinheiro das suas economias, do dinheiro que recebia da venda de colchas de rendas que fazia às escondidas do pai. O pai era quem tinha salário, por isso era ele quem impunha as regras em casa. Só disponibilizava dinheiro à mãe para as despesas da comida, o que não fosse alimentação não dava, “(...) era tudo muito controlado e muito à justa”.

Começou a dar explicações às crianças da vizinhança que tinham maiores dificuldades nos estudos. Esta experiência foi boa em termos económicos e despertou nela o gosto pelo ensino. Ao mesmo tempo começou a perspetivar o seu futuro, sabia que não teria qualquer possibilidade de continuar os estudos numa Universidade, porque o pai nunca suportaria as despesas de deslocação, alojamento e alimentação numa qualquer cidade do mundo. Gostaria de fazer uma Licenciatura num Curso de Línguas, mas sabia que isso era impossível. O desafio da sua melhor amiga para fazerem exame ao Magistério Primário de Faro não poderia ter melhor acolhimento. Não era a saída idealizada, mas era a saída possível. Mais uma vez a sua amiga aparecia na sua vida para a orientar e ajudar.

Aconselhou-se, também, com a sua mãe que a encorajou a candidatar-se ao exame de admissão ao Magistério. Contudo, os custos referentes aos documentos a apresentar no ato de inscrição rondavam os cinco mil escudos, “(...) sempre o cabrão do dinheiro a chatear, toda vida tem sido isto”. A mãe foi pedir ao marido essa quantia mas teve um rotundo não, teve que vender alguns dos seus trabalhos artesanais para disponibilizar à filha. “Ela fazia essas colchas, fazia rendas para ter

mais algum dinheiro. Ela, depois, conseguiu ganhar os 5 contos e deu-me”. Mesmo com a oposição do pai foi fazer exame de admissão ao Magistério Primário de Faro. Teve uma excelente nota. No ano letivo de 1983/84 entrou para o curso de professores do ensino primário.

6.7.3. O Curso do Magistério Primário

A Rosário é mais um exemplo de uma jovem que queria tirar um Curso e o Magistério foi a única opção possível, para quem não tinha recursos para procurar alcançar o sonho, um outro sonho que não passava pela profissão de professora primária. Não escolheu o Magistério por vocação, mas não se arrepende do curso que tirou. “Tenho agora mais consciência de que era isto que eu queria para a minha vida do que naquela altura. Naquela altura não tinha consciência social, não dava valor ao que é ser professora primária (...). Hoje não arrependo, adorei o Magistério”.

Recorda que um dos aspetos mais negativos naquele tempo era a imposição da média nacional de 13,6, porque gerava muitas injustiças ao nível da avaliação dos alunos, “ (...) dava muita confusão, muita competição, muita “*sacanice*”, não, não gostei dessa parte, foi horrível”. Para além desse aspeto, apreciou muito essa experiência formativa, guarda boas recordações dos professores, do ambiente entre colegas, do curso, das Práticas na sala de aula.”Gostei, gostei do contacto com as crianças, a experiência de assumir a turma. Às vezes havia gente demais na sala, algumas colegas ficavam afetadas com isso. Eu não, a parte de comunicação, era a minha parte forte”. Em seu entender, a sua capacidade de comunicar derivava do facto de ser uma pessoa humilde, bem-disposta, otimista e alegre. Sempre foi assim, por entender que é uma forma de esconder os problemas, “uma espécie de carapaça”. O Magistério foi um ensino diferente em que se valorizava muito os trabalhos de grupo, os debates, as apresentações. Uma das atividades mais marcantes ocorreu no primeiro ano do curso. “Adorei as Atividades de Contacto. Fiz aqui em Faro, no bairro da Horta da Areia e no B. João. Estudámos todo o meio envolvente da Escola do B. João. Fizemos entrevistas, conversas, aquilo deu-nos uma bagagem”. Essa aprendizagem foi importante na sua formação como futura professora porque permitiu despertar para os problemas que afetavam as pessoas de uma comunidade desfavorecida.

Enquanto estudava no Magistério foi convidada para integrar o Grupo de

Teatro Laboratório de Faro onde trabalhou como aderecista. Foi uma experiência interessante, numa área que sempre apreciou, o teatro, onde fez boas amizades. O 1º e 2º ano do Curso foram dois bons anos de estudo, tinha boas médias nas várias disciplinas, sentia-se cada vez mais feliz com o curso. Descobriu o prazer do ensino primário. No 3º ano, a sua vida complicou-se muito, com efeitos negativos para o rendimento académico. “Tudo por uma coisa de nada, eu apresentei-lhe o meu primeiro namorado (...) ele não aceitou”. A Rosário estava no 3º ano do Magistério, tinha vinte anos de idade e tinha começado a namorar. Entendeu por bem convidar o jovem a ir a sua casa para o apresentar à família, o pai reagiu muito mal e pôs o jovem fora de casa. “Esse preto fora da minha casa. Ele era branco, mas de tez morena. A minha mãe jogou as mãos à cabeça, houve ali uma cena de choro, chovia, era 23 de Dezembro, e ele diz rua, rua”. A Rosário teve muita dificuldade em lidar com esta situação, reagiu, enfrentou o seu pai manifestando a sua discordância pela atitude demonstrada. Teve a solidariedade do seu irmão que se colocou também contra atitude do pai. O pai reagiu muito mal e deu ordem à Rosário para sair de casa. Foram tempos muito difíceis de grande instabilidade emocional. Passava o tempo ou na casa da irmã que a acolheu ou na casa de uma colega amiga. As condições para estudar eram péssimas, as suas prestações académicas pioraram. Entretanto adoeceu, passou bastante mal, regressou a sua casa muito debilitada. Era uma aluna com média de 15 valores. No final do curso a sua nota final baixou para 13 valores. Concluiu o curso do Magistério Primário de Faro em 1985.

6.7.4. A profissão professor

6.7.4.1. Início da profissão professor primário

Com um diploma de professora primária, a Rosário precisava urgentemente de começar a trabalhar, a ganhar o seu ordenado, ser independente, organizar a sua vida. Contudo o quadro de colocações no ensino primário estava muito difícil. Provavelmente, naquele primeiro ano de profissão não seria colocada numa Escola Primária, como professora de turma. Na melhor das hipóteses andaria fazer substituições. Pensou que teria de encontrar outra opção. A Telescola foi a solução para os seus problemas. Teve informação, por parte de uma professora, pessoa amiga que trabalhava na Delegação Escola de Faro, que tinham aberto vagas para Postos de

Telescola em Odeleite, Martinlongo e Alcoutim. “Eu nem sabia o que era isso da Telescola, nem sabia que isso existia no país, nunca tinha ouvido falar”. Apesar do curso do Magistério ser de três anos, houve várias áreas que nunca foram abordadas no âmbito do currículo, como o ensino à distância, a educação de adultos, os apoios educativos, áreas onde muitos professores, quando concluíram o seu curso acabaram por se integrar.

A Telescola tinha a vantagem de dar colocação por um ano inteiro, era um tipo de ensino mais acessível para quem acaba um curso e não tem experiência. Era mais fácil ensinar Línguas ou Ciências a jovens de dez, onze anos, com apoio de material audiovisual do que iniciar crianças de seis anos na aprendizagem da leitura. A Rosário pensou que seria uma boa forma de se iniciar na profissão. E já tivera uma curta experiência de ensino, com crianças do ciclo preparatório, quando andava no 12º ano e dera explicações aos seus vizinhos que estavam a este nível.

Concorreu para a Telescola, mas ficou indecisa qual o Posto a escolher. Alcoutim era sede de concelho, Odeleite ficava mais perto de Faro, Martinlongo era um meio pacato e os professores gostavam de lá estar. O problema seria os transportes que eram muito escassos. Trouxe os formulários para casa e aconselhou-se com a mãe. A mãe, por sua vez, disse ao pai que ordenou, “(...) Ela vai para Odeleite”. Então, a Rosário escolheu Alcoutim. Mais uma vez pai e filha em oposição. O propósito do seu pai em que fosse para o Posto de Odeleite, devia-se ao facto do presidente da Junta de freguesia de Odeleite, um guarda-fiscal reformado, ter sido seu colega. “Assim, eu ia estar debaixo do controle do amigo e mais, ele tinha dois filhos solteirões, estava ali o esquema todo montado. Ele levou-me lá conhecer as pessoas e tudo”.

A Rosário concorreu para o Posto de Telescola de Alcoutim e ficou lá colocada durante um ano. Teve por companhia uma colega de Faro que já tinha um ano de experiência na Telescola. Ficaram a viver juntas na mesma casa, partilhando as despesas. Nos primeiros meses vinham passar todos os fins-de-semana a Faro, a colega tinha automóvel. A sua relação com o pai estabilizou. “Quando vinha, a relação com o meu pai era mais pacífica”. Estava feliz, tinha-se adaptado muito bem ao ensino na Telescola, os alunos aceitaram-na bem, tinha uma boa relação com a sua colega, gostava do ambiente de Alcoutim, as pessoas eram simpáticas e os fins de semana em sua casa em Faro eram mais agradáveis. Tudo estava a correr bem. O seu ordenado já lhe permitia satisfazer um ou outro capricho que antes era impossível

pensar. E também podia ajudar a sua mãe. “Comprei-lhe uma aliança de casada, em ouro. Ela tinha-se desfeito da dela para me pagar os estudos e quis recompensá-la. Comecei a dar-lhe parte do meu ordenado, só para ela, sem o meu pai saber”.

O bem-estar em Alcoutim sofreu uma melhoria quando conheceu um jovem local por quem se apaixonou. “Talvez por estar sozinha, apressou mais aquele namoro, casámos passados sete meses”. Naquele seu primeiro ano de profissão foi tudo muito repentino. Entretanto, o seu pai adoeceu gravemente e foi internado em Lisboa, no Hospital de Palhavã. Não teve possibilidade de assistir ao casamento da sua filha. “O meu casamento foi uma forma de libertação, mas havia muita paixão, uma relação muito forte entre nós.” O casamento foi um ato simples, uma festa com poucos convidados, a família e alguns amigos de infância. Foi um casamento feliz. Em Alcoutim sentia-se muito acarinhada pelas pessoas. O seu padrinho de casamento que lhe financiou os custos da boda era o médico local do Centro de Saúde, que conhecera através da coordenadora concelhia de educação de adultos.

”O meu padrinho é o atual presidente da Câmara, o Dr. Francisco Amaral (...). A Teresinha organizava aquelas sessões temáticas sobre saúde e levava o Dr. Amaral a tudo o que era monte onde houvesse curso de alfabetização (...) O meu casamento foi feito pelas pessoas de Alcoutim. Aquilo foi uma festa do povo, as carnes foram cozidas e grelhadas no forno comunitário, o pão, os bolos. A vila de Alcoutim fez-me a festa de casamento”

Depois de casada, a Rosário foi viver com o marido para casa dos sogros. Ao encantamento seguiu-se o desencanto, passou por uma fase complicada, a transição biográfica foi muito difícil. Os sogros não facilitaram nada e as dificuldades continuaram a ser muitas. Faltava-lhe uma estrutura familiar que a apoiasse. Em termos profissionais chegou ao fim a sua experiência na Telescola.

Nesse ano que esteve na Telescola, 1º ano de profissão, teve a sua primeira experiência em educação de adultos, foi convidada para ser bolseira num curso de alfabetização. Estava na Posto de Telescola quando recebeu a visita da coordenadora concelhia que convidou, ambas as professoras, para dar cursos de alfabetização, em dois montes próximos de Alcoutim. Em Alcoutim não havia curso porque não havia

pessoas interessadas, havia a vergonha social de se assumirem como analfabetas.

A Rosário foi para o CEBA de Corte da Seda, que distava 4 Km de Alcoutim. A colega foi para o Torneiro, um monte a 7 Km de Alcoutim. Foram ganhar uma bolsa de dez contos. Nesse ano, ao integrar o grupo de bolseiras de alfabetização do nordeste algarvio, teve a sua primeira formação sobre educação de Adultos. Participou num seminário de dois dias, em regime de internato, no Eurotel, um empreendimento turístico em Tavira.

“Isso no Eurotel foi a primeira formação que eu tive sobre educação de adultos. Aquilo foi começar em grande, porque foi muito bonito (...) vieram formadores da Coordenação Distrital de Faro (...) formadores de Lisboa. E cada um na sua área, na sua valência, deu-nos a conhecer o que era a educação de adultos, o que era um projecto integrado, o que se pretendia fazer no nordeste algarvio, qual a importância da alfabetização, os valores que se pretendiam transmitir, portanto, havia uma “filosofia” para a educação de adultos (...). Foi uma coisa muito gira, porque teve partilha de experiências, teve formação depois teve música e dança à noite. Para nós que éramos tão jovens, nunca mais me esqueci daquele fim-de-semana”

Este interesse pela educação de adultos levou a Rosário a uma maior proximidade com a coordenadora concelhia. Sempre que tinha maior disponibilidade ajudava-a nas planificações, na organização do trabalho de apoio às bolseiras, apesar de não pertencer à coordenação concelhia. Esta experiência em educação de adultos e de colaboração próxima da coordenadora concelhia durou até ao início do ano letivo seguinte, pois deixou Alcoutim e foi colocada em Martinlongo, no Posto de Telescola. Não foi possível continuar em Alcoutim, porque diminuiu o número de alunos e só havia lugar para uma professora. Ficou a sua colega que era mais antiga, já estava naquele Posto há dois anos.

Foi para Martinlongo no ano letivo de 1987/88 e interrompeu a sua colaboração como bolseira de alfabetização. Nesta aldeia, também não havia pessoas identificadas como analfabetas e interessadas em frequentar um CEBA. Alugou um quarto com serventia de cozinha e casa de banho privativo, numa casa de família. Foi

muito bem acolhida. O seu marido trabalhava em Alcoutim, mas passava alguns períodos de tempo consigo em Martinlongo. Começou o ano como inquilina, acabou sendo mais um elemento da família. “Acabei aquele ano a viver com aquelas pessoas, a comer com elas à mesa, a fazer as matanças de porco, a ajudar a fazer as chouriças, era da família.

Entretanto, engravidara. Recorda que foi uma gravidez inesperada. Num fim de semana em que estava numa matança de porco com a família do seu senhorio, o pai apareceu-lhe de surpresa para ver como estava a filha. Tinha regressado do Hospital, mas continuava muito doente. Deslocara-se a Martinlongo, no automóvel do seu filho que o acompanhara, porque queria ver a filha e as condições em que vivia. “Não ficou tranquilo, não ficou descansado porque “ (...) não tinha uma casa minha onde estivesse a viver que lhe pudesse dar um quarto para ele ficar se quisesse, não tinha nada. Alguns meses depois faleceu”.

O trabalho na Telescola decorria com um nível de satisfação elevado, os alunos eram aplicados, apresentavam bons resultados, havia um bom clima de turma, os pais estavam satisfeitos, estava a ser um bom ano escolar. Foi interrompido em Abril quando a Rosário veio para Faro, para fazer o parto do seu filho. Terminou aqui a experiência em Telescola. “ Acho que foi uma boa preparação a Telescola logo a seguir ao Magistério, foi uma coisa boa para entrar na profissão”. No ano seguinte, em 1988/89, foi convidada pela coordenadora concelhia de Alcoutim para ingressar na educação de adultos na situação de destacamento.

6.7.4.2. Coordenação concelhia de Alcoutim

Em 1988, com vinte e três anos de idade e dois anos de profissão, foi fazer equipa com a coordenadora concelhia de Alcoutim. Dava-lhe apoio no acompanhamento sistemático que era feito aos cursos de alfabetização, ajudava na planificação das atividades socioeducativas, fazia visitas aos cursos, participava nas reuniões com outras entidades. Foi um processo de aprendizagem a tempo inteiro. Conciliava o seu papel de jovem mãe com as atribuições de professora do terreno, responsável por um CEBA e com tarefas de apoio à coordenação da educação de adultos. A coordenação concelhia funcionava em Balurcos, num espaço da Escola Primária, ao lado da sala onde residia a coordenadora concelhia. O trabalho era intenso, pois naquele ano havia cursos em vinte e três, dos cento e um montes que

havia no concelho de Alcoutim.

As atividades de animação comunitária eram, por vezes, alargadas a montes onde não havia cursos, numa intenção de quebrar o isolamento dessas pessoas, promovendo a educação de adultos e sensibilizando e motivando as pessoas para futuras ações a desenvolver localmente. “Fiz campanhas porta a porta e as pessoas já me conheciam. Eu tinha casado com uma pessoa da terra, um filho da terra, e para além das campanhas porta a porta, coloquei inscrições nos cafés, nos lugares para onde as pessoas passavam”.

No ano letivo seguinte a Teresinha, coordenadora concelhia de Alcoutim desde o ano de 1986, pediu transferência para a coordenação concelhia de Olhão. A Rosário assumiu o cargo de coordenadora concelhia de Alcoutim. Nesse ano foram implementados os cursos do PRODEP e foi alargado o domínio de intervenção da coordenação concelhia. Começaram a ser organizados cursos de 2º ciclo noturno para jovens que não tinham possibilidades económicas de se deslocar para Vila Real de Stº António. Ainda não havia Escola Básica Integrada em Alcoutim.

Como coordenadora concelhia, para além destes cursos e de outros cursos socioprofissionais que surgiram por imposição da Coordenação Distrital, seguiu a mesma linha programática da sua antecessora. Procurou dar continuidade ao trabalho que vinha sendo feito ao longo dos anos. “Mudou pouca coisa, o que mudou, por exemplo, foi a coordenação concelhia que passou a ser em Alcoutim. Com base nos conhecimentos que tinha em Alcoutim, moveu influências para conseguir um novo espaço para a coordenação concelhia. Como o marido da sua madrinha de casamento era presidente da Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Alcoutim e Diretor do Lar de Idosos, conseguiu que cedessem um espaço no Lar de Idosos. A coordenação concelhia mudou de Balurcos para Alcoutim.

Sentia-se feliz no cargo de coordenadora concelhia e orgulhosa de poder participar no desenvolvimento daquelas pessoas. Para além disso, refere ter sido uma experiência de vida muito boa, onde aprendeu imenso. Também, valorizou muito o ambiente que se vivia entre todos os agentes de educação de adultos, as relações com os representantes das outras instituições que eram muito cordiais e construtivas. Contudo, era fundamental que entendessem os objetivos da educação de adultos, que dominassem conceitos básicos, que construíssem conhecimento sobre as diversas áreas de intervenção. “Uma coisa que foi muito importante para mim foi a formação (...). A formação que a gente teve naqueles anos. Eu acho que poucos profissionais

noutras áreas teriam tanta formação como nós (...) Eu sei o que é educação de adultos.

No ano de 1991 acumulou as funções de coordenadora concelhia de educação de adultos com o cargo de coordenadora concelhia dos censos, em regime de *part-time*. Era mais um meio de aumentar o seu rendimento mensal. Foi uma ação lançada pelo Instituto Nacional de Estatísticas, com a colaboração da Câmara Municipal. Houve um curso em Tavira para coordenadores dos censos e a Rosário ficou em 1º lugar. Fez os censos nos 101 montes do concelho de Alcoutim contando com a preciosa ajuda dos bolseiros que estavam nos CEBAs. “Fui duas vezes coordenadora deles (...) Muitos dos meus bolseiros candidataram-se para fazer os censos e ganhar mais esse dinheirito. Foi assim, fizemos o recenseamento da população do concelho de Alcoutim, naquela altura”.

Uma outra faceta da Rosário que emergiu em Alcoutim, enquanto esteve na educação de adultos, foi na área da política.”Eu tenho sido uma mulher política, todos nós somos políticos, mas eu já fiz muita política”. Era militante do PS e nessa condição fez parte do grupo de trabalho que fundou a JS em Alcoutim. Como estava na educação de adultos e tinha casado com um jovem natural de Alcoutim, a Rosário tinha muita aceitação junto das pessoas. O papel de coordenadora concelhia, o contacto permanente com os residentes nos montes, a organização de atividades a favor dessas pessoas, tornava-a muito popular e uma candidata desejável a qualquer partido político.

Quando chegou a Alcoutim, o presidente da Câmara, eleito nas listas do PS, estava com processos pendentes em tribunal. Havia-se tornado muito impopular e fora inibido de concorrer nas eleições que se avizinhavam. O partido socialista apostou num outro candidato, que vivia em Faro, da estrutura do Partido a nível regional, filho de um socialista de Alcoutim, que fora vice-presidente da Câmara Municipal de Alcoutim. A Rosário foi convidada a integrar essa lista do PS, fez a campanha a favor dessa lista.

Essa atitude gerou um conflito com o seu amigo e padrinho de casamento, Dr. Amaral que concorria como cabeça de lista do PSD à presidência da Câmara. Face ao passado recente, um presidente PS com problemas na justiça, o PSD e a CDU concorreram coligados e venceram as eleições. O seu amigo e padrinho não aceitou que a Rosário fosse apoiar o adversário dele. Nem sequer quis conhecer o programa do amigo, decidiu-se pela filiação política e não pelo carácter da pessoa que se

candidatava ao cargo de presidente.” Eu devia tê-lo apoiado, arrependo-me de não o ter feito. Ele é que era uma pessoa boa, uma pessoa que o concelho precisava e precisa. Felizmente ele ganhou”. Nessas eleições, a Rosário foi eleita para a Assembleia Municipal mas renunciou ao cargo de membro da Assembleia, logo após a primeira reunião da Assembleia.

“Fiquei logo desencantada, assim que fui à primeira reunião, que vi que tínhamos que combinar o voto, a disciplina de voto que eu não sabia que existia (...) Deu-me um ataque de choro e tudo, foi cá uma cena que nem queiras saber. Tinha que recusar lá uns caminhos rurais porque não queriam lá que aquelas pessoas beneficiassem. Não, não, não podia pactuar com aquilo. Deu-me um ataque de choro (...) Nesse mesmo dia fiz a resignação do cargo, continuei como militante, mas resignei ao cargo, nunca mais fui a mais nenhuma Assembleia Municipal.”

Depois desta experiência política continuou filiada no PS, mas reduziu a sua ação política a favor do seu partido, sobretudo a partir do momento em que entendeu que os destinos do concelho estavam muito bem entregues a um político que tudo parecia fazer para melhorar as condições de vida das pessoas. A sua discórdia com o padrinho foi ultrapassada. “Ultrapassei as questões ideológicas, fizemos as pazes como pessoas, fizemos as pazes como amigos. Ele é um dos meus melhores amigos”. Desde então a Rosário passou a ser uma apoiante incondicional do Dr. Amaral, até hoje.

Em 1992 pediu a cessação do destacamento. Em termos profissionais muita coisa havia mudado, alguns cursos acabaram, muitos colegas deixaram a rede pública de educação de adultos. Em termos familiares a sua vida também se complicou porque, nesse ano, nascera a sua filha Tatiana. Já tinha um filho pequeno e os cursos funcionavam à noite. As saídas à noite para visitar cursos e reunir com as bolseiras de alfabetização tornaram-se muito complicadas. Receando não conseguir conciliar a educação de adultos com a vida familiar, optou por terminar o seu vínculo com a rede pública de educação de adultos e concorreu ao quadro de escolas do 1º ciclo do ensino básico.

6.7.4.3. Retorno à escola

Concluído mais um ciclo de vida profissional, iniciou uma nova fase do seu percurso na condição de professora do 1º ciclo do ensino básico. Finalmente iria trabalhar na área para a qual havia sido formada. Concluíra o curso em 1985, sete anos depois iria pôr em prática alguns dos conhecimentos adquiridos. A sua primeira escola primária foi no Pereiro. Esteve um ano letivo completo nesta Escola. Tinha um grupo de seis alunos em que havia diferentes níveis de aprendizagem e de escolaridade, desde o 1º ano ao 4º ano. Durante o dia dava aulas no ensino primário e à noite era monitora num curso de alfabetização, em Alcoutim. Já estava desvinculada da coordenação concelhia. O pagamento pelo seu trabalho com adultos era suportado pela, Direção Regional de Educação, “(...) voltei de novo a ser bolseira, só que agora já não se chamava assim, já não ganhava uma bolsa de 10 contos, mas ganhava-se muito mais, porque estava em regime de acumulação.

No ano seguinte concorreu para Alcoutim e foi colocada na “recém-criada” Escola Básica Integrada. Não chegou a ter turma do 1º ciclo porque foi convidada para a Direção Executiva. Foi ao Porto fazer formação. “Eu estava na Escola Básica Integrada e queria perceber aquilo onde estava a trabalhar, queria estar atualizada, ter conhecimentos para estar a mais envolvida possível”. No ano letivo de 2000/01 a Escola concorreu ao PEPT 2000, programa de educação para todos, um projeto da responsabilidade da Drª Márcia Trigo, que na altura estava no Ministério da Educação. Com as verbas do projeto adquiriram uma carrinha com uma Ludoteca para desenvolver um processo de educação itinerante no concelho. No 2º ano voltaram a concorrer e de novo viram aprovado o projeto PEPT 2000.

Enquanto esteve na Direção Executiva da Escola foram confrontados com a necessidade de organizar ações de formação para os professores o que sugeriu a criação de um Centro de Formação de Professores em Alcoutim. Integrou o grupo de trabalho que instituiu o Centro de Formação. Esteve na Direção Executiva da Escola durante dois anos. Durante esse tempo, em simultâneo com as suas funções no Executivo elaborou um programa de ações de formação destinadas a colegas do 1º ciclo. “Fui rentabilizar as minhas aprendizagens da formação inicial, da educação de adultos e da minha experiência como professora”.

No final do ano letivo de 1994/95 pediu a cessação de funções no Executivo da Escola por discordar dos critérios adotados no recrutamento de professores. No

ano seguinte ficou na mesma Escola, mas com uma turma do 1º ciclo. Se, enquanto elemento do Executivo, silenciou o seu descontentamento, agora liberta dessas funções não calou o que considerava incorreto na gestão da Escola. Foi ameaçada de despedimento, sentiu o peso de represálias. À sensação de desconforto causado por esta situação na Escola juntou-se um certo esgotamento da vida em Alcoutim. Nunca sentira nem afeto nem apoio por parte da família do seu marido. Por outro lado, já sentia muitas saudades da sua mãe, irmãos e amigos.

Pensou deixar Alcoutim, ao fim de uma estadia de dez anos no concelho e regressar a Faro, ao seu bairro da Penha. Concorreu no concurso de professores agregados e escolheu a Escola da Penha. Foi bem-sucedida no concurso. Regressou à sua cidade, saíra sozinha e viera acompanhada de marido e filhos. “Foi bom voltar a Faro e à escola da Penha, já estava saturada de Alcoutim”. Estava cansada de Alcoutim porque era um meio muito pequeno e as relações sociais continuavam a basear-se muito na cor política. “É muito difícil viver lá e lidar com certas situações e com certas pessoas, ou és do meu partido e és dos meus ou és contra mim”. As pessoas não conseguiram mudar, foi assim depois do 25 de Abril e ainda continua a ser. As zangas existentes entre as pessoas e entre as famílias, continua a ser por causa da política.

Mudou de realidade, voltou ao bairro da Penha, voltou às suas origens. Naquele seu regresso sentiu uma grande proximidade com as realidades dos alunos, das famílias do seu tempo.” Apesar de agora já haver na Penha muitas pessoas de aluguer, muita gente que veio para ali morar, ainda há gente do meu tempo”. Gostou de reviver aquele sentido bairrista das pessoas mais antigas, algumas ainda contemporâneas do tempo da sua mãe, que viveu no bairro cerca de setenta anos. “Ali o Café Cajica, que é aquele ali na estrada da Penha (...) as pessoas que lá estão, pela maneira como vivem o bairro, as mercearias que ainda existem (...) Eu acho que a minha maneira de ser foi muito influenciada por este bairrismo, pela forma como me identifico com essas pessoas mais velhas que sempre viveram aqui”.

Nesse primeiro ano em Faro, 1996/97, voltou à sua Escola, agora na condição de professora. Inicialmente, sentiu a diferença de ambiente mas depressa se adaptou.”Senti-me renovada, estava numa outra fase da minha vida”. Estava muito mais confiante nas suas capacidades e nos seus conhecimentos, sentia-se privilegiada por ter ensaiado diversas experiências que lhe haviam dado uma outra preparação para a vida pessoal e profissional. “As minhas colegas de escola nunca tiveram

possibilidade de fazer aquelas formações nem viver as experiências que eu vivi”. Entretanto, o coordenador concelhio da rede pública de educação de adultos em Faro, ao saber que a sua ex-colega tinha regressado a Faro, convidou-a para dar um curso de alfabetização em Monte Negro.

A Rosário aceitou o convite, financeiramente era compensador porque era paga em regime de acumulação que correspondia a uma percentagem sobre o seu vencimento mensal. Manteve-se no curso de alfabetização do Montenegro durante três anos, teve de sair porque começou a frequentar os Complementos de Formação na ESE e os horários eram incompatíveis. Com a sua saída o curso de alfabetização no Montenegro encerrou definitivamente.

Relativamente à sua situação de professora do 1º ciclo do ensino básico, não conseguiu recondução na Escola da Penha. No ano seguinte, foi para Mata-Lobos, uma Escola de lugar único no concelho de Faro. No ano seguinte voltou à Escola da Penha onde se manteve durante três anos. Em 1998 abandonou a vida político-partidária, cessou a sua ligação ao Partido Socialista. Em 1999 foi convidada para coordenadora concelhia de Faro da rede pública de educação de adultos, em substituição do coordenador concelhio que estivera no cargo, desde o início da criação da estrutura regional de educação de adultos em Faro, nos anos 80. Se aceitasse, para além do trabalho de coordenação na Direção Regional de Educação, iria ter um curso de alfabetização na cadeia prisional de Faro. Não aceitou o desafio por não se sentir preparada. “Eu nunca trabalhei com reclusos, não sei nada sobre essa realidade (...) não é a mesma coisa alfabetizar idosos ou crianças e alfabetizar reclusos. Depois não sabia se ia conseguir alguns resultados e eu gosto de ver resultados naquilo que faço”. Preferiu continuar no 1º ciclo do ensino básico. Entretanto, não conseguiu a recondução na Escola da Penha e foi colocada na Escola do Carmo, em Faro., onde se manteve durante dois anos.

Entre 2001/02 e 2002/03 frequentou os Complementos de Formação de Professores, na área da Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. Talvez a melhor formação que teve ao longo da sua carreira de professora. “Foi uma lufada de ar fresco, senti-me muito bem (...) A ideia que eu tenho da 1ª semana é eu ter pensado, Meu Deus, eu parei no tempo. Eu nunca tinha ouvido falar naquelas coisas”. Refere que foi uma formação que lhe permitiu sistematizar muitos conhecimentos construídos na sua prática profissional. “Dei nomes a pensamentos que tinha. Eu não sabia porque é que

pensava assim, mas com a teoria que aprendi ficou tudo muito mais claro”.

Os Complementos de Formação foram uma surpresa muito positiva porque as expectativas eram curtas, a motivação estava associada à mudança de escalão e consequente aumento do salário mensal. “Fui eu e foi a maioria, o que a gente queria era ter a equiparação à licenciatura, para poder mudar de escalão, queríamos era ganhar mais”. Contudo, a frequência de várias disciplinas, os trabalhos, as pesquisas, as aprendizagens novas, fizeram dos Complementos um importante espaço de formação e aprendizagem.”Hoje estou grata por ter podido fazer os Complementos. Acho que fiquei a ser melhor professora, apesar de a formação ter sido na área da educação de adultos”.

Em 2003/2004 concorreu a professora efetiva e foi colocada em Lisboa. Conseguiu uma troca e foi na Escola Paula Nogueira em Olhão, no 1º ciclo do ensino básico. Esteve dois anos nesta Escola. Foi uma passagem muito importante na sua carreira de professora primária porque aprendeu a trabalhar com o método de 28 palavras que considera muito funcional e adequado ao ensino da leitura e escrita.”Quando fiquei colocada em Olhão verifiquei algumas analogias entre o método das 28 palavras e o método de Paulo Freire. E com o método das 28 palavras aprendi a sistematizar muito, muito bem, ali com os colegas de Olhão, trabalhávamos muito bem em núcleo”.

Continuou a concorrer no quadro dos professores efetivos e conseguiu a efetivação na Escola da Penha, no ano de 2006/07. Desde então, tem-se mantido sempre nesta escola como professora de turma. Em 2010/2011 estava com uma turma de 4º ano de escolaridade, pertencia à Assembleia Geral de Agrupamento e coordenava o Projeto do Folclore. Passa os dias inteiros na Escola. Nos dias de ensaio do folclore, com a colaboração de dois elementos do rancho folclórico de Faro, um acordeonista e um ensaiador, ajuda a organizar as danças. “Quando há dias de festa organizo a marcha da escola, ensaio os moços. Pedi a um acordeonista para me gravar uma série de músicas e eu depois com aquelas músicas ensaio uma data de letras”. Sente-se muito feliz na profissão.

Começa a ficar ligeiramente irritada com a situação que se vive na Escola. Tudo se tem complicado para o corpo docente. “O estar com as crianças na sala de aula é fantástico, o pior é o resto”. A relação com os pais tornou-se mais difícil, ao alheamento, à negligência, à falta de acompanhamento da situação escolar dos filhos, há a acrescentar a liberdade de confrontarem diretamente os professores como se

fossem os únicos responsáveis pelos problemas de indisciplina e falta de aproveitamento dos seus filhos. "Não sei se tem a ver com a minha formação mas consigo dar a volta, tenho conseguido lidar com os pais. Se calhar aquela experiência em educação de adultos ajudou". A situação mais difícil de lidar tem a ver com a sobrecarga de trabalho a nível burocrático e com o problema da avaliação.

"Agora ao nível dos papéis, das burocracias, daquilo que nos pedem, estou a ficar cansada, farta, e esta avaliação estúpida, esta avaliação a que nós estamos sujeitas. Eu não pedi para ser avaliada com observação na sala de aula (...) ser avaliada por colegas que sabem menos do que eu, que têm menos tempo de serviço do que eu que estão como avaliadores, pessoas a quem não reconheço conhecimentos para me avaliar? Eu vou candidatar-me a quotas? Quota para subir de escalão? Não brinquem comigo (...) Até as brincadeiras têm regras, não é esta avaliação que nos querem fazer (...). Entrámos todos num jogo e, agora, a meio do jogo muda as regras (...) A ideia era fazer formação ao longo da vida, que os professores deviam fazer formação para estarem sempre melhor preparados. E eu fiz formação, até fiz formação em patinagem, que eu não sabia patinar, eu fiz tanta formação desde que sou professora (...) Uma pessoa faz tudo. Assim, não faço porque não quero, mesmo que seja penalizada".

Em relação ao futuro vai continuar a ensinar no 1º ciclo, não vislumbra outras saídas. Gosta muito de trabalhar com as crianças, gosta do trabalho em sala de aula. "Por enquanto estou bem, no futuro logo se vê." Vai continuando a escrever poesia, uma atividade que muito aprecia e que iniciou quando tinha 11 anos. Interrompeu aos 23 anos quando o seu pai faleceu e reiniciou aos 35 anos quando frequentava os Complementos de Formação. "As minhas colegas eram as minhas maiores fãs, fazia poesias para elas e fazia para toda a gente. Até me pediam por encomenda, ainda hoje me pedem".

6.8. Marília Rufino

6.8.1. Síntese biográfica

A Marília Rufino nasceu a 28 de Dezembro de 1957 na Junqueira, uma aldeia no concelho de Castro Marim. Viveu uma vida humilde numa família que dependia do ordenado do seu pai, que era guarda-fiscal. Um ano depois de ter nascido veio viver para Vila Real de Stº António, sua cidade por adoção. Filha única teve uma infância feliz, com muitas brincadeiras de rua. Com cinco anos de idade foi para a escola paga. Quando ingressou no ensino primário já sabia ler. Gostou muito da Escola. A sua professora na 1ª classe já fora professora do seu pai. Os restantes anos da escolaridade básica, até ao 4º ano, esteve com outra professora, uma jovem recentemente diplomada pelo curso do Magistério Primário de Faro.

Concluído o quarto ano de escolaridade foi fazer exame de admissão à Escola Técnica. Ingressou na Escola Técnica de Vila Real de Stº António onde concluiu o ensino preparatório, ainda com onze anos. No ano letivo de 1969/70 iniciou o Curso Geral do Comércio. Reprovou no 1º ano a três disciplinas. Era muito jovem, teve dificuldade em adaptar-se a um novo nível de ensino, mais técnico. Na infância era muito controlada pelo pai que impunha uma disciplina muito rígida em casa, com muitas regras que não lhe davam espaço para poder sair com amigas. Passava demasiado tempo em casa. A sua vida de adolescente resumiu-se à Escola e à casa, onde passava a maior parte do tempo. Concluiu o curso Geral do Comércio em 1973.

No ano letivo seguinte, 1973/74, manteve-se na mesma escola. Matriculou-se no Curso Complementar, equivalente ao atual Ensino Secundário. Completou este ciclo de dois anos com sucesso, era uma aluna aplicada. No 2º ano do Curso Complementar aconteceu o 25 de Abril. Viveu sentimentos contraditórios. Era muito jovem, não entendia nada de política mas tinha percebido que acontecera algo de bom para o país. Toda gente parecia muito feliz. Coincidente com o pós-25 de Abril, a Marília começou a sair mais de casa. Teve permissão para passar as primeiras férias fora de casa.

Em 1975 concluiu o Curso Complementar. Queria continuar a estudar, tinha o apoio familiar. Contudo, o seu sonho era ser enfermeira, mas o pai sempre afirmara que a profissão mais bonita para uma jovem era ser professora. A mãe não se manifestara. Como era uma jovem submissa, incapaz de se opor a seu pai, foi fazer

exame de admissão ao Magistério Primário de Beja. O Curso de professora primária era a única saída possível porque os pais não tinham recursos económicos para pagar os estudos da filha em Lisboa.

Em Beja, os custos de alojamento e alimentação era mais baratos. Beja ficava perto de Vila Real de Stº António. Começou o ano letivo de 1985/86 na Escola do Magistério Primário de Beja. Adaptou-se rapidamente ao ambiente da cidade, fez novas amigas entre as colegas de curso. Estava feliz, estava por sua conta e risco pela primeira vez na vida. Sentia-se uma jovem independente, vivia sozinha, geria os seus tempos a seu belo prazer. No Magistério sentia-se integrada, havia uma atmosfera afetivo-relacional muito positiva entre alunos e professores. Viveu em Beja o 25 de Novembro, sentiu os efeitos desta mudança política.

Contudo, não foi possível continuar a estudar em Beja. No final do 1º semestre veio transferida para Faro, para o Magistério de Faro, porque o ordenado do seu pai, como guarda-fiscal, não estava a ser suficiente para suportar economicamente as suas despesas. Viveu uma transição difícil. Sentiu um choque ao deixar Beja e os seus colegas de Magistério. Teria de adaptar-se a uma nova realidade, um novo ambiente, um curso com um currículo semelhante, mas com novos professores e novos colegas, num final de semestre em que todos os grupos de trabalho já estavam constituídos.

Deixou a sua independência em Beja, voltou a viver em casa dos seus pais e agora tinha de fazer, todos os dias, um percurso bem maior para assistir às aulas. Teria de se levantar bem cedo para apanhar o comboio que seria o seu meio de transporte, durante os três anos do Curso. Gastaria uma parte considerável do seu tempo no comboio. Inicialmente, sentiu algumas dificuldades no Curso. Era uma jovem muito inibida, com dificuldades de integração. No primeiro ano não conseguiu fazer amigos, não participava em iniciativas com os colegas. Pensou que não seria capaz de prosseguir, que deveria desistir do Curso. Valeu-lhe o apoio e encorajamento de alguns professores. Com o continuar dos tempos, a sua autoconfiança melhorou. Foi animadora cultural no FAOJ (Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis) em colónias de férias o que contribuiu para aumentar a sua autoestima. Com o continuar dos tempos, a sua autoconfiança melhorou. O Magistério marcou um ponto de viagem na sua vida, tornou-se mais autónoma e mais confiante. Concluiu o Curso do Magistério em 1978.

No ano letivo seguinte, 1978/79, concorreu pela primeira vez ao quadro de

Escolas do Algarve, como professora agregada. Não conseguiu colocação. Foi um ano muito complicado em termos de colocação, por via do regresso ao Continente de muitos professores que estavam nas antigas colónias portuguesas. Como não conseguiu colocação, ocupou o tempo noutras atividades que não tinham qualquer relação com o ensino. No ano seguinte decidiu concorrer a nível nacional, assim sabia que teria mais possibilidades. Foi colocada na Ilha da Madeira, na Escola Primária da Câmara de Lobos. Naquele tempo não havia Escola do Magistério, na Ilha da Madeira.

A sua primeira incursão na profissão foi na Ilha da Madeira. Entretanto, abriu o 1º curso de educadoras de infância na Madeira em parceria com a Escola João de Deus em Lisboa. Precisavam de orientadores de estágio. Foi convidada para orientadora. Este cargo implicava muita formação e constantes deslocações a Lisboa. Incentivada pelas colegas, aceitou o cargo. No seu primeiro ano de profissão foi orientadora de estágio do Curso de Educadoras de Infância, nas Escolas Anexas do Magistério na Madeira.

No ano letivo seguinte, 1980/81 continuou colocada na Escola da Câmara de Lobos, desta vez como professora primária com uma turma do 4ºano. Foi um ano difícil porque a turma tinha muitos alunos de 14 anos, jovens oriundos de um meio socioeconómico desfavorecido que já andavam nas lides da pesca. Este primeiro ano como professora primária deu para confirmar que não tinha qualquer vocação para o ensino primário. Depois de uma estadia de dois anos na Madeira, decidiu voltar ao Algarve, porque deixara de ser compensatório, em termos económicos, estar deslocada na Madeira como professora.

Concorreu ao Algarve, no quadro de professores agregados. Ficou colocada na Escola Primária do Azinhal, concelho de Castro Marim. Estava perto de casa num ambiente que conhecia, O Azinhal distava poucos quilómetros da Junqueira, aldeia onde nascera e onde ainda mantinha as suas raízes. Sentia-se confortável na Escola do Azinhal, onde se manteve durante dois anos. Durante esta sua passagem por Azinhal começou a namorar, o seu primeiro e único namoro. Três anos depois de iniciado o namoro, casou-se. Tinha 28 anos. Quando estava na Escola do Azinhal, por indicação do presidente da Câmara Municipal de Castro Marim, foi convidada para coordenadora concelhia de Castro Marim, da rede pública de educação de Adultos. Foi com muito agrado que assumiu o cargo em 1983.

A partir desse ano, a sua vida mudou para muito melhor. Estava no

desempenho de funções que lhe davam muito prazer. Sentiu que esta era sua área de preferência, trabalhando na comunidade em contacto com as pessoas dos montes, organizando atividades. A educação de adultos foi uma Escola. Viveu experiências muito diferenciadas ao longo de 23 anos, como coordenadora concelhia.

Durante treze anos coordenou a educação de adultos no concelho de Castro Marim que esteve, durante vários anos, integrada no PIDR, Ne/Al. Esse período de vida profissional vivido em Castro Marim foi muito intenso em termos de atividades de educação de adultos. Sentiu-se muito feliz e muito realizada com o trabalho desenvolvido. Os resultados obtidos também só foram possíveis devido ao apoio da autarquia, uma autarquia PS que teve ao longo desses anos sempre o mesmo presidente.

No início da década de 90 o PIDR, NE/Alg já tinha terminado e as dinâmicas mudaram. A coordenação concelhia ficou reduzida à coordenadora concelhia. As duas professoras de terreno voltaram à Escola, pediram a cessação do destacamento. A Marília ficou sozinha em Castro Marim, mais quatro anos. Começou a ficar desmotivada, as atividades eram poucas, os recursos foram substancialmente reduzidos devido ao desinvestimento da Câmara na educação de adultos.

Entretanto, em 1995, concluiu um Curso de Complementos de Formação de Professores do Ensino Básico, em Gestão e Administração Escolar. Especulava-se que a rede pública de educação no Algarve iria acabar, que se previam grandes transformações e que os professores teriam de voltar à Escola. A Marília não queria voltar ao 1º ciclo do Ensino Básico. Em 1996 trocou a coordenação concelhia de Castro Marim pela coordenação de Vila Real de Stº António. Aproveitou a saída da colega que fora como deputada para o Parlamento e candidatou-se ao seu lugar.

Face ao seu currículo e por ser da confiança política do presidente da Câmara, foi aceite para o cargo de coordenadora de educação de adultos. Esteve no desempenho de funções nesta autarquia durante dez anos. Foi uma experiência diferente da anterior, era menos autónoma, estava muito dependente do Departamento de Educação e Cultura da Câmara Municipal. Foi uma passagem menos tranquila, esteve sob as orientações de presidentes de três partidos diferentes (PS, CDU e PSD).

Esta passagem pela coordenação concelhia de Vila Real foi uma experiência de cariz diferente da anterior, com uma população muito diferente, com muitas pessoas idosas mas também com muita gente jovem, jovens adultos, mais motivados

para atividades associativas e culturais. Envolveu-se em vários projetos, nomeadamente o Centro Cultural António Aleixo e a implementação da Universidade dos Tempos Livres. Durante este período inscreveu-se no Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário, organizado pela Universidade de Sevilha. Concluiu o mestrado no ano de 2005. Em 2006, vinte três anos depois, cessou a sua ligação à rede pública de educação de adultos. Medidas de política educativa e a reestruturação dos serviços da Direção Regional de Educação ditaram, entre outras medidas, o encerramento das coordenações concelhias.

Foi colocada no Agrupamento de Escolas de Vila Real de Stº António. A Direção Executiva do Agrupamento, conhecedora do currículo da Marília no campo da educação de adultos, dispensou-a da componente letiva com crianças, atribuindo-lhe funções específicas na área da ação social e comunitária. Continua nestas funções, fazendo a ligação entre a Escola e a Comunidade, através do Gabinete de Apoio à Família

Para além destas funções de índole profissional, desempenha o cargo de vice-provedora da Stª Casa da Misericórdia de Vila Real de Stº António. Entretanto, abandonou por completo a atividade política. Durante mais de vinte anos como militante socialista, esteve envolvida em processo eleitorais, foi membro da Assembleia Municipal de Vila Real, participou em várias atividades partidárias. Contudo, sofreu algumas desilusões que a fizeram abdicar por completo de qualquer tipo de participação política, tendo-se desvinculado do seu partido de sempre. Neste momento, o seu tempo é dividido entre a Escola e a Stª Casa da Misericórdia. Em termos de futuro, as suas expectativas são continuar com estes dois tipos de atividade e começar a escrever as suas memórias. Não pensa na reforma, por enquanto.

6.8.2. Entre o lar e a escola

Nascida na Junqueira, a Marília veio com um ano de idade viver para Vila Real de Stº António. Da pequena aldeia que a viu nascer, em 1957, guarda um carinho especial por ser a aldeia dos seus avós e por ser um refúgio onde tem passado muitos fins-de-semana e períodos de férias, na casa que seus pais ainda lá conservam. Em Vila Real de Stº António, passou a sua infância em casa com a sua mãe, “(...) nunca andei em jardins-de-infância, acho que naquele tempo não havia em Vila Real”. Filha única, teve sempre um grande desgosto por não ter irmãos. Não

guarda muitas recordações do tempo de infância. Havia muitas crianças no bairro onde morava, sempre que a mãe permitia ia brincar para a rua, “(...) à macaca, à china, essas coisas, a roda, pular à corda”, num tempo em que não havia perigos e as crianças podiam livremente utilizar a rua, como espaço de lazer. Ainda conserva a amizade de alguns amigos de infância.

A Marília viveu uma infância humilde. Dependiam do vencimento do pai. A mãe dividia o tempo entre os afazeres da casa e o trabalho na horta, que possuíam na Junqueira. Fazia esse percurso de autocarro, mas quando o pai estava de licença do seu trabalho, iam ambos de motoreta. “Tinham lá os seus bocadinhos de terra para ajuda da economia doméstica (...) semeavam batata, tomate, o feijão, essas coisas”. Com cinco anos de idade foi para uma escola paga que havia próximo da sua casa. Aí aprendeu a ler pelo método de João de Deus. Quando ingressou na escola primária já sabia ler.

A Escola Primária era muito pertinho da sua casa. Aquele primeiro ano foi especial. Já sabia ler e a professora era conhecida da família. Era uma senhora baixinha, mais idosa que as outras professoras, muito meiga e compreensiva. No ano seguinte, a Marília teve outra professora que a acompanhou até concluir a 4ª classe. Era uma jovem professora que a cativou pela sua juventude, boa disposição e maneira de ensinar. Guarda boas recordações dos tempos da escola primária.

Concluído o ensino primário, fez exame de admissão à Escola Técnica. Havia duas opções, a Escola Técnica e o Colégio Particular. A Marília teria preferido ir para o Colégio Particular mas as mensalidades não eram acessíveis aos recursos da família. “Os meus amigos ricos que moravam na minha rua foram para o Colégio, eu fui para a Escola”. No ano letivo de 1966/67 foi frequentar o 1º ano do Ensino Preparatório. Gostou. Não acusou a transição para este novo nível de ensino. Foi com boas notas que transitou para o 2º ano. Concluiu o ensino preparatório no ano de 1969.

No ano seguinte ingressou na Escola Técnica e a maior preocupação era o tipo de curso que iria encontrar. “Tinha que se ir para o curso de formação feminina e eu não era nada dotada às artes, não tinha jeito nenhum para trabalhos manuais. Aquilo ia ser uma grande frustração”. Felizmente para si, esses receios foram infundados porque abriu o Curso Geral do Comércio. Contudo, a transição de um nível de ensino mais generalista para um mais técnico foi complicado porque implicava maior número de disciplinas. Reprovou no 1º ano do Curso Geral do

Comércio. “Aquilo do Comércio era muito complicado, era para gente mais madura (...) era muito miúda, muito novinha, tinha 12 anos, aquilo não me dizia nada”. Reprovou a três disciplinas. Faltou-lhe apoio, a maior parte dos seus colegas foram para explicações, mas o seu pai não podia pagar. Com o apoio familiar não podia contar, as habilitações literárias do pai era a 4ª classe. A mãe podia ter ajudado, tinha o antigo 5º ano da Escola, mas estava sempre muito ocupada nos seus afazeres e nunca se habituara a ajudar a filha nos estudos. Esse ano foi a exceção, nunca mais reprovou no seu percurso académico.

O seu dia-a-dia era passado ente a escola e a sua casa. “Quando saía da escola, tinha hora marcada para chegar a casa e o meu pai não era para brincadeiras. Se eu chegasse mais tarde e a minha mãe dissesse ao meu pai estava tudo estragado, apanhava logo um castigo em cima”. O pai adotara uma disciplina muito rígida em relação às saídas da filha, não tinha autorização para sair nem sozinha nem com as amigas. Contrariamente à maioria das jovens nesta fase da adolescência a Marília não tinha grupo de amigos, não se divertia como a maioria das jovens da sua idade. Neste aspeto foi uma adolescência dura, com muitas regras.

“A adolescência é uma fase de experiências novas, de fazer disparates, de namoricos. Eu não tenho memória daquele namoradinho. É saudável ter aqueles namoradinhos, eu nunca tive nada disso (...). Quando crescemos deixamos de vir brincar para a rua, se não houver um grupo de amigas, não temos com quem sair. E o meu pai não me deixava sair. Depois na Escola, eram raparigas para um lado, rapazes para outro. Era muito difícil ter um namorico e isso faz bem (...). Por isso é que muitos consultórios psiquiátricos estão cheios de pessoas dessa geração, que hoje estão na casa dos 50, pessoas com crises que não foram resolvidas. Nós temos que passar pelas coisas. Eu não tenho memória dessas coisas, de ter tido um namorado, de ter passado essa fase. (...) Naquele tempo era muito complicado ser rapariga”.

Nas férias as suas saídas limitavam-se à Junqueira ou nas idas à praia aos domingos, aproveitando o fresquinho da manhã e voltando para casa antes do

almoço, sempre acompanhada de um adulto. Outra diversão muito em voga na altura eram os bailes realizados nas sociedades recreativas, por altura das festas populares. A Marília raramente ia, mas quando o fazia era acompanhada da sua mãe. Não tinha a disponibilidade nem a descontração de outras raparigas, era uma jovem mais inibida que preferia a companhia de pessoas mais velhas às jovens da sua idade. “Nos bailes de finalistas, eu dava-me mais com os professores do que com os colegas, sempre naquela perspetiva de proteção. É a ideia que eu tenho”.

Quando frequentou o primeiro ano do Curso Complementar da Escola Secundária de Vila Real de Stº António, aconteceu o 25 de Abril. Tinha 17 anos. Recorda que foi um acontecimento inesquecível que a marcou. Ao pessimismo e ao receio do pai pelo comunismo, pela revolução, opunha-se um clima de festa como nunca se vira na cidade, as atividades desportivas, as manifestações, as festas. “O 25 de Abril foi muito importante para mim (...). Aí comecei a pensar que tinha de me emancipar, de ser mais livre”. Começou a sair mais de casa. O 25 de Abril também serviu para mudar um bocadinho a maneira de pensar do seu pai. O ambiente de liberdade que se vivia, a mudança de mentalidades que se começou a observar entre as pessoas, motivou que a Marília, no Verão de 74, tivesse as suas primeiras férias fora de casa.

As primeiras férias em liberdade foram passadas na casa da sua prima, professora primária, em Giões, concelho de Alcoutim. “Ia com ela aos bailes, outras vezes, fazia lá uns bailaricos com as amigas e os amigos, lembro-me que levava as pilhas para pôr no gira-discos”. No ano letivo seguinte, 1974/75, concluiu o Curso Complementar da Escola. Concorreu ao exame de admissão ao Curso do Magistério Primário, em Beja, e ficou aprovada

6.8.3. O Curso do Magistério Primário

Em 1975 começou a frequentar o Curso do Magistério Primário de Beja. Não foi uma opção sua, nem sequer sonhara ser professora primária, o que queria mesmo era ser enfermeira. O pai opusera-se, queria que a filha fosse professora porque era a profissão mais digna para uma jovem. A Marília só tinha que seguir o exemplo da maioria das filhas dos guardas-fiscais de Vila Real, o seu futuro passava pela Escola do Magistério. Enfermagem, nem pensar. “As enfermeiras eram um bocadinho mal vistas, socialmente, aqui em Vila Real, na década de 70”. Por outro lado, nem sequer

valia a pena tentar contrariar a vontade do seu pai. Primeiro porque não tinha condições económicas para estudar em Lisboa, por outro lado a Marília era incapaz de se opor ao seu pai, Tudo o que queria era fazer-lhe a vontade, estar de bem com ele, vê-lo feliz. “O meu pai queria ter uma filha professora, a minha mãe não se manifestava, eu queria ser enfermeira (...). Eu era uma jovem submissa (...) só queria fazer-lhe a vontade, não o queria desiludir”.

O curso do Magistério Primário era a sua única opção, a única possibilidade que tinha de realizar uma formação de nível médio, pois fazer uma formação e nível superior seria quase impossível por falta de recursos financeiros. “O que é que uma rapariga da classe média baixa poderia ser, ou empregada do correio ou ir para a Câmara, ou ser professora. Acho que a maior parte das moças de Vila Real que eram filhas de guardas-fiscais, foram para o Magistério”.

Matriculou no Magistério de Beja. A sua opção por Beja deveu-se ao desejo de se sentir mais independente, mais autónoma, era o primeiro passo para a sua emancipação. “Foi a minha primeira manifestação de rebeldia. Até aí, quase não tinha vivido a vida, era muito controlada pelo meu pai e achei que se fosse para Beja, era mais livre, ficava por minha conta”. Contudo, esta fase de liberdade, de emancipação não durou mais que um semestre. As dificuldades financeiras obrigaram a Marília a pedir transferência para o Magistério de Faro por imposição do pai e, mais uma vez, contra sua vontade. “Eu vim para Faro muito contrariada, a escolha não foi minha, foi o meu pai que me obrigou”. Sentia-se muito bem em Beja, gostava de se sentir sozinha, de poder organizar os tempos a seu belo prazer, estava bem adaptada ao ambiente de Beja. Sentia-se integrada no Curso, já tinha criado amizades entre colegas.

Muito desapontada e triste, abandonou Beja. “Aquilo lá, sentia-se um ambiente de esquerda, sentia o espírito da reforma agrária. Gostei muito de lá estar. Depois, era um meio mais calmo, havia um maior ambiente de camaradagem entre os alunos e com os professores, as pessoas eram muito humildes”. A sua vinda para o Magistério Primário de Faro tornou-se uma situação muito mais complicada do que qualquer situação que vivera em Beja. “Foi um trauma a minha ida para Faro”. Perdeu a sua independência, tão dificilmente conquistada, teve que voltar a viver com os seus pais, em Vila Real de Stº António.

Por outro lado, o trajeto entre sua casa e o Magistério, em Beja demorava alguns minutos. Para o Magistério de Faro no Magistério de Faro estava dependente

dos horários dos comboios, o que a obrigava levantar-se muito cedo todas as manhãs e a regressar a casa ao fim do dia. Não ficava com tempo disponível para fazer trabalhos de grupo ou outro tipo de atividades em Faro. “Eu saía da casa às 6 h da manhã para apanhar o comboio, ia para o Magistério. Mal acabavam as aulas, voltava para casa. Isso limitou muito a sua integração, não tinha muito tempo para fazer amigos.

O primeiro ano de Magistério foi muito complicado porque viveu a fase da adaptação, a vários níveis. Teve de confrontar-se com uma nova forma de vida, novo ambiente numa fase em que os colegas já tinham os grupos de trabalho constituídos. Não estava a ser fácil aquele primeiro ano do curso, sentiu dificuldades nalgumas disciplinas, fez observação nas salas de aula, teve os primeiros contactos com crianças em situação de ensino/aprendizagem, não ficou muito entusiasmada. “O Magistério não era aquilo que eu queria. Nunca me identifiquei com o ensino de crianças. Pronto, aconteceu na vida, ir para o magistério. Foi naquela situação em que a família manda e nós temos de obedecer”.

Pensou em desistir. Contudo naquele ano havia professores jovens, com outras experiências de vida, alguns tinham regressado a Portugal depois do 25 de Abril, após um período de exílio no estrangeiro. A Marília começou a sentir-se atraída pelos métodos de alguns desses professores. Começava a gostar das aulas, sentiu-se encorajada para não desistir.

“Eu guardo com muito carinho a lembrança do professor de Educação Visual. Quando ele pediu para fazermos o autorretrato eu disse-lhe, Eu vou desistir do Magistério, porque eu não sei fazer nada, não tenho jeito nenhum para fazer desenhos (...) Mas era um homem com muita ternura, muito amigo que nos dizia palavras bonitas para nos encorajar. Ele foi como um psicólogo, ele ouviu-me e disse, Não, não vai desistir, vai fazer como sabe (...) Pronto, foi assim que eu não desisti. Eu não sei fazer um traço direito, com o lápis na mão sou uma desgraça”.

Foi esta e outras atitudes manifestadas pelos seus professores que a levaram a continuar no Curso. Outro professor que a marcou muito foi o professor de Português e de Literatura Infantil. “Era muito doido, tinha aquele estilo esgrouviado”. Esse

professor residia em Castro Marim e era companheiro de comboio da Marília. Senti grande simpatia por esse professor, era a pessoa com quem se sentia mais à vontade para conversar. Recorda as longas conversas que mantinham no comboio, porque nas aulas, praticamente, não participava. “As notas que ele me deu, não foram como aluna, mas como companheira de comboio. Foi muito giro, é engraçado porque acho que ele me avaliava pelas nossas conversas no comboio, nas aulas não, porque eu nas aulas, praticamente não falava. Era muito inibida”.

Por ser uma jovem com 18 anos, sentia-se muito inibida por pensar que os colegas eram todos mais sabedores, com mais experiência de vida, mais informados politicamente. “A minha turma era malta mais velha (...) havia alguns que já tinham feito a tropa (...). Eram aqueles anos quentes depois do 25 de Abril, havia gente do MRPP, da UDP, AOC, PCP-ML. Era uma altura em que as pessoas levavam tudo para a política”. Como se achava muito jovem e ingénua, não participava nas conversas, o que dificultou muito a sua integração, o ser aceite por alguns colegas.

Foi obrigada a reagir e a começou a assumir-se e a participar nos debates, nas discussões sobre a avaliação. “Portanto, aí é que eu comecei a crescer, tive que crescer. Nisso o Magistério foi muito importante para mim. Mas, foi difícil porque era, muitas vezes, abafada”. A Avaliação foi o que menos gostou no curso. Sentiu-se prejudicada porque não tinha a mesma capacidade de oratória que alguns colegas seus. A competição pela nota foi o aspeto mais negativo do Curso.

“Não gostei nada da competição das notas. Isso estragou muito o ambiente entre todos. Havia aquela média de curso, se uns tinham 14 outros tinham que ter 13, eh pá, isso foi muito mau. Os que tinham mais conversa, quem tinha mais *lâbia* é que safava. Depois havia os grupos, aqueles que dominavam, eram duma cor política e se não fossemos dessa cor, estávamos mal, éramos marginalizados (...). Desconhecia muita coisa da vida, para mim havia uma espécie de muro de Berlim. De um lado gente mais velha mais sabida e do outro, aqueles, como eu, que eram mais jovens e menos preparados para aquelas conversas, para aquelas discussões”.

Aquele primeiro curso após 25 de Abril teve essa característica de ser

composto por turmas constituídas por pessoas muito heterogêneas, na idade, na formação, na experiência de vida. Eram cerca de cento e cinquenta alunos, muitos deles muito motivados para a discussão política. Foi um curso muito politizado com fações dominantes que assumiam, por vezes, atitudes discriminatórias. Os alunos mais jovens com menos capacidade de intervenção, menos ativos e participativos nas atividades do Curso acabaram por se sentir prejudicados. “Era tudo levado para a política e eu de política não sabia nada (...) eu não tinha defesas, digamos, para discutir taco a taco”.

Para além da recordação de alguns professores que a marcaram e de quem ficou amigo, não guarda boas memórias desse tempo porque nunca fez amigos naquele tempo de Magistério. “Não fiz assim grandes amizades, o facto de andar no comboio, de ir e vir, também me limitou muito. Desse tempo, amigos, se calhar, tenho o Joca. Mas era assim, eu não alinhava nas saídas, não ia a lado nenhum. Era magistério, comboio, casa”.

Contudo, o tempo de Magistério foi muito importante para o seu desenvolvimento psicossocial. O curso, as aprendizagens que fez, as situações que experienciou, ajudaram-na a despertar para a vida. “Fui animadora do FAOJ e ia fazer colónias de férias. O Magistério marcou um ponto de viragem na minha vida, de começar a viver mais a vida, de sair mais, ter mais autonomia. Também, já era um pouco mais velha, já não era criança, os meus pais já não me controlavam”

6.8.4. A profissão professor

6.8.4.1. Início da profissão professor primário

Depois de ter concluído o Curso do Magistério Primário, em 1978, concorreu no quadro de professores agregados para o Algarve. Não ficou colocada. “Fiquei atrás dos retornados, havia um quadro de retornados que passavam à frente de toda a gente”. Por outro lado, a Marília era mais nova e concluíra o curso com uma nota de treze valores o que a colocava no fim da lista. Nesse primeiro ano, após a conclusão do curso não iniciou a sua carreira na profissão, conforme desejava. Teria que aguardar pelo próximo ano letivo. Nesse ano de espera conseguiu um emprego temporário numa cooperativa de leite.

No ano seguinte, precisava trabalhar, sair de casa dos pais. Concorreu no

quadro de professores agregados a nível nacional. Em princípio, qualquer escola do país serviria para iniciar a profissão professora. Foi colocada na Ilha da Madeira, na Escola Primária da Câmara de Lobos que tinha uma parceria com as Escolas Anexas ao Magistério do Funchal. Entretanto, abriu no ano de 1979 o 1º curso de Educadoras de Infância na Madeira em parceria com a Escola João de Deus, em Lisboa. Precisavam de orientadores de estágio. Este cargo implicava muita formação e constantes deslocações a Lisboa. A Marília recém-chegada foi convidada para o cargo. Não tinha qualquer experiência de ensino, nem primário nem de educação de infância.

Incentivada pelas colegas, aceitou o cargo. “Ninguém queria ficar como orientadora de estágios porque achavam que vir a Lisboa, periodicamente, era uma chatice, um aborrecimento (...). E do nada, e do nada poder-se-á dizer porque não tinha experiência nenhuma, nem de professora, quanto mais de orientadora, fui orientar estágios para as Anexas do Magistério na Madeira”. Recorda que foi uma experiência estranha, mas muito enriquecedora pela oportunidade que teve de realizar muitas ações de formação e participar em reuniões com outros professores mais experientes. Por outro lado tinha a oportunidade de vir muitas vezes a Lisboa. Gostou muito de ter passado por esta primeira vivência profissional.

No ano seguinte, continuou colocada na mesma Escola, em Câmara de Lobos, desta vez como professora primária com uma turma do 4ºano. Foi a sua primeira experiência como professora primária. Foi um ano difícil porque era uma professora inexperiente e confrontada com a dificuldade de lidar um processo de ensino/aprendizagem, com jovens de 14 anos que apresentavam fraco sucesso escolar. Era uma turma constituída por alunos oriundos de um meio socioeconómico desfavorecido, em que alguns dos alunos já andavam nas lides da pesca para contribuir para o sustento das respetivas famílias. Foi uma experiência rica de aprendizagens e de confirmação da falta de vocação para este nível de ensino. “Eu aí, acho que começou a desenhar-se que eu não queria estar no b, a, ba e noutras coisas do ensino primário”.

Depois de uma estadia de dois anos na Madeira decidiu voltar ao Algarve, porque não era compensatório estar deslocada na Madeira como professora. Concorreu ao Algarve, no quadro de professores agregados. No ano letivo de 1981/82 foi colocada na Escola Primária do Azinhal, concelho de Castro Marim. Esteve dois anos nesta Escola. Por esta altura inscreveu-se no Movimento da Escola

Moderna e participava nas reuniões regulares que se realizavam em Faro ou em Vila Real de Stº António. Sentia necessidade de rever os seus conhecimentos didático-pedagógicos, fazia-lhe bem falar com outras colegas, discutir questões relacionadas com a profissão. Na Escola do Azinhal tentou fazer o melhor possível na sala de aula. “Tenho consciência da minha atuação, não fui tão negativa assim”.

Foi na situação de professora primária da escola do Azinhal que conheceu o presidente da Câmara municipal de castro Marim. “Tínhamos aquelas carteiras tradicionais e fui chatear o presidente da Câmara, que era preciso mesas e cadeiras novas”. Após várias tentativas para renovar o mobiliário da escola e face ao alheamento do Presidente, decidiu apresentar o assunto em Assembleia Municipal. Foi a partir daí que também conheceu o presidente da Assembleia Municipal de Castro Marim, com quem veio a ter uma relacionamento mais profundo. Já se tinham cruzado várias vezes, já se conheciam de vista, nunca tinham falado um com o outro. Começaram a namorar, foi o seu primeiro e único namoro na vida. “Acabou por ser uma consequência da minha vida profissional (...). Não foi amor à primeira vista, nem nada dessas coisas, não houve aquela paixão, nada disso, eh pá, pronto, aconteceu”.

No seu segundo ano na Escola do Azinhal recebeu a visita do coordenador da recentemente criada Coordenação Distrital de Faro da Direção Regional de Educação de Adultos que a convidou para ser a primeira coordenadora concelhia de Castro Marim. A Marília aceitou o convite dando por terminada uma experiência de três anos como professora no ensino primário.” Estive só três anos na escola e não gostei. Vi que ser professora primária não era a minha vocação. Não tenho muito jeito para isso”.

6.8.4.2. Coordenadora concelhia de educação de adultos

6.8.4.2.1 Castro Marim

Em 1983, Castro Marim tinha a primeira coordenadora concelhia de educação de adultos. Funcionava num gabinete situado na zona nevrálgica da terra, perto do edifício da Câmara Municipal, das Finanças, junto à biblioteca local. A educação de adultos foi a porta de entrada para uma nova fase da vida da Marília, para o desempenho de uma profissão que estava mais de acordo com as suas motivações e

com as suas competências. “A minha vida mudou, porque uma pessoa que já faleceu, o presidente da Câmara de Castro Marim, numa reunião da CCRA, indicou o meu nome para coordenadora concelhia de Castro Marim”.

Esse ano de 1983 ficou marcado pela implementação da rede pública de educação de adultos no Algarve, através da criação da Coordenação Distrital de Faro e das coordenações concelhias. O primeiro coordenador distrital foi o responsável pelo desenvolvimento deste processo que se concretizou na escolha e nomeação dos dezasseis coordenadores concelhios para o Algarve.”Foi assim, um dia, eu estava na escola e pensava que ia ter uma vista do inspetor. Apareceu-me uma pessoa que eu gostei muito de conhecer (...). E aí, ele fala-me da educação de adultos, se eu queria ser destacada”. Estava-se no início de um processo. A maioria não sabia sobre educação de adultos. Havia orientações gerais que chegavam da Direção Geral, mas não existiam experiências práticas ou conhecimentos teóricos. Ninguém os tinha porque este processo iniciou-se com professores primários, profissionais formados para o ensino de crianças, sem qualquer formação sobre processos de ensino com pessoas adultas. Estava tudo no princípio. “Para mim, o desconhecido fascinava-me. Aceitei logo, sem saber nada de educação de adultos, sem saber o que ia fazer, sem saber como funcionava, o que era. Foi mesmo, uma aventura”.

Durante cerca de cinco anos trabalhou sozinha fazendo a coordenação das atividades no concelho. O facto de Castro Marim estar integrado no PIDR implicou um número crescente de atividades, objetivos ambiciosos, muitas deslocações, muitas reuniões. Tinha dificuldade em dar resposta a tantas solicitações. Em 1988, ficou constituída uma equipa concelhia com o destacamento de mais duas professoras que a secundarizavam no seu trabalho de organização e coordenação de atividades. Esta equipa só se desfez três anos mais tarde, em consequência das alterações observadas em termos das políticas de educação de adultos que levaram a uma redução significativa das atividades no concelho. Foi uma experiência pessoal e profissional muito bem conseguida.

“Gostei imenso de fazer educação de adultos, adorei a experiência (...) andava de monte em monte em estradas de terra batida, cheias de buracos (...). A educação de adultos foi uma grande escola, aprender a lidar com as pessoas, com grupos de gente dos lugares, das aldeias (...) Tínhamos vários cursos espalhados pelo concelho”.

A educação de adultos foi uma fase de aventuras e descobertas. Foi um período de tempo em que se sentiu muito feliz. Gostou muito do trabalho que realizaram nalgumas aldeias quando que se recuperou o sentido de festa, se revitalizaram artes tradicionais, tradições locais. Com base no levantamento exaustivo de todos os artesãos do concelho, realizaram a primeira feira de artesanato no Castelo de Castro Marim.

“Acho que as minhas melhores recordações são do tempo em que estive na coordenação concelhia de Castro Marim. O PIDR, esse foi o melhor tempo (...) fui muito feliz, nessa altura é que me senti mesmo realizada com tudo aquilo que fazíamos, como as populações nos viam, as pessoas queriam coisas, acreditavam em nós, sabiam que estávamos ali por elas e a Câmara, percebia isso”.

Nesta fase da profissão também deu uma orientação à sua vida pessoal. O namoro, que iniciara quando era professora no Azinhal resultou em casamento. A sua ida para a coordenação concelhia reforçara o namoro, pois trabalhavam em espaços muito próximos do namorado o que favorecia um contacto mais assíduo. A coordenação concelhia ficava localizada muito próximo das Finanças, local de trabalho do namorado. Outro aspeto relevante para essa aproximação foi o facto de haver interesses profissionais e pessoais, comuns a ambos. “Houve, sempre, de ambas as partes, uma ligação à comunidade. Ele era diretor do rancho folclórico de Castro Marim naquela altura e eu na educação de adultos, de vez em quando, convidava o rancho para as nossas atividades”.

Casou na igreja de Castro Marim, em 1985, tinha 28 anos. O marido foi um bom apoio que teve enquanto esteve na educação de adultos. Foi sempre muito compreensivo e colaborante, sobretudo quando tiveram filhos e era preciso dar apoio às crianças, nas vezes em que por força da sua atividade profissional não podia estar com os filhos. “Foi uma pessoa a quem eu devo muito, porque me respeitou sempre, por aquilo que eu sou, como sou, nunca interferiu no meu trabalho, sempre me apoiou”. Outro grande apoio que teve para poder ter liberdade de movimentação nos cursos à noite, para deslocações, para participar em reuniões e ações de formação, foram os seus pais. “A minha mãe e o meu pai, os dois, foram eles que me ajudaram

muito. Tudo o que sou, devo a eles. Foram o pilar da minha vida, levar os filhos ao infantário, levar à escola, ir buscá-los, dar-lhes almoço, jantar. Tantas vezes, os meus filhos ficaram a dormir na casa dos avós”.

Apesar de uma vida intensa, a Marília sentiu que devia continuar a valorizar-se. Em 1990, acompanhada das suas duas colegas de Coordenação foi matricular-se no 12º ano, na Escola Secundária de Vila Real de Stº António. As disciplinas funcionavam em horário pós-laboral. Quando saíam da Coordenação iam para as aulas. No ano seguinte, concluído o 12º ano, decidiu continuar a estudar, decisão que foi acompanhada pelas suas colegas. Inscreveram-se no ISET, Instituto Superior de Educação e do Trabalho, no Curso de Estudos Superiores Especializados em Gestão e Administração Escolar. Viviam-se tempos de mudança na educação de adultos, especulava-se muito sobre o futuro deste subsistema educativo. O PIDR, Ne/Alg já terminara, os recursos financeiros escasseavam, a Câmara de Castro Marim desinvestira na educação de adultos em favor da construção e melhoria das redes viárias no concelho. “Quando o PIDR acabou as coisas mudaram completamente, completamente, não era a mesma coisa (...). Já tinham acabado aquelas parcerias, perdeu-se aquela dinâmica, e, eu acho que comecei a ficar cansada”.

Treze anos podem ser muitos anos para uma coordenadora concelhia que precise inovar, ser criativa, para evitar as rotinas. A Marília já não conseguia essa criatividade, sobretudo porque era difícil sê-lo, se a autarquia desistira, em parte, do processo. A criatividade implica investimento pessoal mas também financeiro. A vida na educação de adultos estava a ficar difícil. Um Curso de Gestão e Administração poderia ser uma saída de futuro para quem receava retornar à Escola e ter de assumir uma turma do ensino primário. Receava muito este cenário. Queria dispor de outras opções, a formação em Gestão Escolar podia ajudar. Em 1995, obteve o Diploma em Estudos Superiores Especializados (DESE) que lhe conferiu o equivalente ao grau de licenciatura para efeitos de continuação dos Estudos.

“Comecei a perceber as mudanças estruturais no ensino, que as coisas estavam a mudar, como mudaram (...). Era aquela instabilidade, a educação de adultos acaba, não acaba, e eu tinha de pensar na minha vida. Não me estava a ver voltar para o ensino primário (...) Tirei um CESE”

Em 1996, treze anos depois de ter iniciado funções como coordenadora concelhia de Castro Marim, concorreu a coordenadora concelhia de Vila Real de Stº António. Mantinha-se na mesma área profissional, mas mudava de concelho. Os objetivos passavam a ser outros. Foi uma transição biográfica que constituiu uma fase de realização profissional. Voltou a viver uma fase muito feliz, sempre muito bem apoiada quer pelos colegas quer pela Câmara que foi um parceiro imprescindível, sem a qual não seria possível alcançar os resultados que conseguiu.

6.8.4.2.2. Coordenadora concelhia de Vila Real de Sto António

A eleição da sua colega coordenadora concelhia de Vila Real de Stº António para deputada à Assembleia Nacional abriu-lhe uma nova oportunidade em termos pessoais e profissionais. Candidatou-se ao lugar. Tinha todas as condições para ser aceite, o seu currículo registava uma experiência de treze anos como coordenadora de educação de adultos. Para além disso, apesar de ter trabalhado em Castro Marim era uma pessoa conhecida em Vila Real, era camarada de partido do presidente da Câmara e já fizera parte de listas concorrentes à Assembleia Municipal em eleições autárquicas. Não sendo um cargo político, o desempenho das novas funções de coordenadora concelhia de educação de adultos obrigava a um trabalho de proximidade e identificação com as políticas sociais e educativas da autarquia. “Tive muito apoio da Câmara. Foi assim, as Câmaras apoiaram a educação de adultos e aproveitaram-se, em termos políticos. De certa maneira, servimos os interesses das câmaras e ajudámos a eleger presidentes”.

Viveu uma experiência profissional muito diferente, face a um contexto com outras características e com uma autarquia que apostava em novas dinâmicas sociais e culturais. Vila Real não pertencera ao PIDR, a educação de adultos neste concelho, na década de 80, apostara mais nos processos de alfabetização de jovens e adultos. Apresentava-se-lhe novos desafios. Esta sintonia entre a coordenação concelhia e a autarquia, traduzida numa relação de amizade e de identificação político partidária, levou a que o apoiasse nas eleições de 2005. A Marília era candidata à Assembleia Municipal. Foi um processo muito turbulento que a deixou muito magoada. “Fui associada ao (...) nas eleições para a Câmara (...). Foram umas eleições muito renhidas. Houve uma campanha suja (...). Depois, ele perdeu as eleições. Foi uma vergonha as coisas que se disseram. Foi um trauma para a minha vida, traumatizou-

me muito”. Conheceu novo presidente. Continuou a desenvolver o seu trabalho como coordenadora concelhia durante mais um ano.

Em 2006 cessou funções. Esteve no desempenho do cargo de coordenadora concelhia de Vila Real de Stº António durante dez anos. Foi uma experiência diferente da anterior, era menos autónoma, o trabalho de educação de adultos tinha outras características, funcionava sozinha, mas muito dependente do Departamento de Educação e Cultura da Câmara Municipal. Foi uma passagem menos tranquila, esteve sob as orientações de presidentes de três partidos diferentes. Durante estes dez anos envolveu-se na dinamização do Centro Cultural António Aleixo e na implementação da Universidade dos Tempos Livres. “Na UTL chegou a ter mais de quarenta cursos, cursos para jovens, menos jovens, pessoas idosas (...) os professores iam das escolas à UTL, aquilo era um centro de educação de adultos”.

Ao mesmo tempo que se entregava ao trabalho de coordenação de atividades de educação de adultos, a maioria delas, no âmbito da Universidade dos Tempos Livres, inscreveu-se num Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Comunitário organizado pela Universidade de Sevilha. “Educação de Adultos é a área que eu gosto e tenho trabalhado, praticamente, a vida toda. Eu naquela altura fiz o mestrado porque também se dizia que a educação de adultos tinha os dias contados e eu sinto-me é identificada com a educação de adultos. E queria era continuar nesta área”. O Mestrado contava com o apoio da Câmara Municipal de Vila Real e a colaboração de professores da Universidade do Algarve. As aulas ocorreram na Universidade de Sevilha e na UTL em Vila Real. “Eu fui crescendo na educação de adultos. Fui percebendo que queria saber mais e continuo dizendo que sei muito pouco de educação de adultos”.

Não foi um processo muito pacífico, porque a meio do percurso, a sua orientadora de Dissertação da Tese de Mestrado faleceu o que levou a uma certa desorientação por parte da Marília já que havia uma grande empatia entre ambas, que se conheciam desde o tempo do Magistério. “Eu estava a meio da Tese quando ela morreu (...) isso afetou-me muito, ainda pensei em desistir de fazer a tese. Tinha muitos meses de trabalho com ela, dediquei-lhe a tese. Foi muito, muito complicado”. A situação acabou por ser resolvida quando o Diretor do Mestrado assumiu as responsabilidades de orientação. Concluiu o Mestrado no ano de 2005. “Este mestrado foi muito importante para mim, foi a minha realização pessoal, em termos de conhecimentos, em termos de descoberta. Acho que faltava-me isso”.

Em 2006, a introdução de novas medidas de política educativa, ditaram a reestruturação dos Serviços da Direção Regional de Educação do Algarve com o consequente encerramento das coordenações concelhias e o finalizar das parcerias educação de adultos/autarquia. A Marília encerrou a coordenação concelhia e entregou as chaves na Câmara. Vinte e sete anos depois de ter iniciado a profissão professora, dos quais vinte e três foram passados na educação de adultos, voltava à Escola.

“Depois, por circunstâncias de política educacional, as coisas foram mudando, chegámos a ser uma direção geral mas nunca conseguimos, efetivamente, ter um quadro próprio. Isso foi um golpe duro na educação de adultos. Acredito que a criação de um quadro próprio teria tido consequências muito benéficas para educação de adultos e as coisas hoje seriam muito diferentes para melhor. Eu e muitos dos meus colegas que trabalhavam na educação de adultos teriam optado por esse quadro e não teriam voltado à escola. Se aquelas pessoas que trabalhavam na educação de adultos naquele tempo, tivessem optado por ficar na educação de adultos, acredito que hoje os resultados estariam à vista”.

6.8.4.3. Retorno à Escola

No ano letivo 2006/07 regressou à Escola Primária de Vila Real, integrada no Agrupamento de Escolas de Vila Real de Stº António. Pertencia ao quadro de professores efetivos da Escola. Quando ainda estava na coordenação concelhia, em regime de destacamento, houve concurso para professores titulares. Tinha duas alternativas, ou concorria ao concurso de professores titulares e continuaria vinculada à sua Escola/Agrupamento ou optava pela carreira técnica da Direção Regional de Educação do Algarve. Preferiu continuar vinculada à Escola. Daí que, ao cessar funções na Câmara tivesse regressado ao seu lugar de pertença, o Agrupamento de Escolas de Vila Real de Stº António.

A Direção Executiva do Agrupamento conhecedora do currículo da Marília e da sua motivação para trabalhar com jovens e adultos em projetos de ação

social/comunitária atribuiu-lhe funções condizentes com a sua formação.”Aqui na Escola acabei por ser bem aproveitada, se calhar somos os dois felizes”. Adaptou-se bem às suas novas funções. Para essa adaptação terão sido muito úteis, as aprendizagens que construiu, enquanto esteve na educação de adultos. Inicialmente, a forma que a Direção Executiva encontrou para promover a integração da Marília foi designá-la coordenadora técnica dos cursos de Educação e Formação de Adultos. “Tinha que coordenar os cursos EFAs de Vila Real, Castro Marim, Alcoutim e era mediadora (...) fazia avaliação, ia assistir aos cursos. Foi um bocadinho a forma que encontraram para a transição”.

Também, ficou a ser o elemento de ligação da Escola à Comunidade, através do Gabinete de Apoio à Família, procurando resolver as situações que iam surgindo. “Agora, aqui no Gabinete estou a dar apoio a 5 alunos do 7º, 8º, 9º ano, estou a dar-lhes apoio na área da linguagem e comunicação. Eu não sei como é que chegaram a estas circunstâncias”. Ficou responsável pelos cursos de alfabetização de jovens e adultos que tiveram lugar na Escola. Colaborou nos cursos EFAs e nos PIEFs (programas integrados de formação e educação). “É uma paixão muito grande, gosto de tudo o que faço, vim encontrar alunos meus, do meu percurso de educação de adultos em Castro Marim, que, agora, fizeram o 9º ano nos RVCC”.

Para além destas funções de índole profissional, desempenhava o cargo de vice-provedora da Stª Casa da Misericórdia de Vila Real de Stº António. Há mais de dez anos que continua ligada à Stª Casa da Misericórdia. Quando estava na coordenação concelhia de educação de adultos, em Vila Real, fora convidada para Vogal da Direção da Stª Casa da Misericórdia. Alguns anos depois, passou para a Mesa Administrativa, um corpo diretivo da Stª Casa da Misericórdia. Agora é vice-provedora. “O Provedor tem um grande carinho por mim (...) Mas é uma Casa muito difícil, tem mais de 250 funcionários, com muitas valências (...). Eu só estou ligada à parte infantil, estou ligada aos infantários, faço aquela parte da supervisão”.

Entretanto, abandonou por completo a atividade política. Durante mais de vinte anos como militante socialista, esteve envolvida em processo eleitorais, foi membro da Assembleia Municipal de Vila Real, participou em várias atividades partidárias. Contudo, sofreu algumas desilusões que a fizeram abdicar por completo de qualquer tipo de participação política, tendo-se desvinculado do seu partido de sempre.

“Assumo que fui militante do partido socialista. Fiquei desiludida e deixei de ser militante, por uma razão muito simples, ser militante obrigava-me a uma disciplina de voto e eu pertencia à Assembleia Municipal de Vila Real. Havia coisas que eu achava positivas, mas havia outras que não concordava (...). Isto é uma frustração e eu que achava que acreditava na justiça social, no partido socialista, hoje sou uma frustrada na vida em relação à política. Estou muito desiludida com tudo isto, com as pessoas, com os partidos. Depois de uma parte da minha vida dedicada à política, saí completamente. Não quero saber (...) O meu marido também se afastou da política. Também era militante do PS, era da Assembleia Municipal de Castro Marim (...). Fomos os dois, ficámos muito desencantados com o Partido e com a política”.

Em termos de futuro, as suas expectativas são continuar no Agrupamento, apesar de sentir que não está numa situação bem definida. Não sabe como será o seu futuro, se irá continuar a realizar as mesmas tarefas ou terá que voltar ao 1º ciclo do ensino básico. Não gostaria que isso acontecesse depois de uma vida ligada à educação de adultos, mas, “(...) se tiver que ser, voltarei que remédio”. Por enquanto sente-se feliz com o trabalho que realiza no Agrupamento e a atividade que desenvolve como vice- provedora. “Eu preciso disto, estar só a Escola não me realizava. Preciso ter os dias todos ocupados (...) Isto é uma ocupação que faço fora do meu trabalho de professora e que gosto de fazer, do papel que tenho aqui. Eu não era capaz de estar só na Escola”.

Não pensa na reforma, quer continuar em atividade, não se arrepende das opções que tomou ao longo do seu percurso de vida. Não foi para enfermagem como sonhara mas fez trabalho comunitário que é a sua área de preferência. “Hoje se fosse jovem o que eu gostaria, era de tirar um curso de assistente social, de educador social, quer dizer, dentro da área do trabalho comunitário, da área social”. Em termos de futuro, gostaria de escrever um livro sobre as suas memórias, sobre as suas experiências de vida. “É uma coisa que gostava muito de fazer. Tenho tanta coisa para contar (...), eu tenho um grande espólio do tempo da educação de adultos e penso um dia vir a publicar esses trabalhos”.

6.9. (Des)entrelaçando biografias de professoras

“A história das mulheres mudou (...) e derivou para uma história das mulheres no espaço público da urbe, do trabalho, d política (...) derivou para uma história das mulheres activas, nas múltiplas interacções que produzem a mudança”. (Perrot, 2007, p. 12)

(Des) Entrelaçar as biografias das oito professoras talvez não seja tarefa fácil pela dificuldade de encontrar em poucas páginas padrões e sentidos que marcaram a trajetória de vida destas mulheres que foram filhas, mães, esposas, professoras e que na sua vida profissional desempenharam várias funções no campo educativo. O padrão comum é que todas ensaiaram experiências muito semelhantes e também diversificadas, com diferentes enredos, em tempos iguais ou diferentes, o que tornou as vivências relevantes e significativas. A biograficidade de cada uma delas começou logo a ser construída a partir do nascimento e dos contextos específicos de vida familiar

Quadro 7. Local e data de nascimento das sujeitas do estudo

Sujeitas	Lugar de nascimento	Data
<i>Rosa Cabrita</i>	Vila Real de Stº António	1952
<i>Célia Anselmo</i>	Giões (concelho de Alcoutimo)	1953
<i>Teresinha Romão</i>	Lunda Sul (Angola)	1954
<i>Marília Rufino</i>	Junqueira (Castro Marim)	1957
<i>Etelvina Soares</i>	Fuzeta	1959
<i>Maria João</i>	Fonte do Corcho (Cachopo)	1961
<i>Rosa Forra</i>	Hortas (V. Real de Stº António)	1962
<i>Rosário Horta</i>	Faro	1965

Conforme se observa no quadro 7, exceto a Teresinha que nasceu em Lunda Sul numa família de classe média, as restantes professoras são todas naturais do Algarve. Entre as professoras algarvias, duas nasceram na serra algarvia (Giões e Fonte do Corcho), três no concelho de vila Real de Stº António, uma na Fuzeta e outra em Faro. Nascidas em diferentes tempos, pois temos idades próximas e distantes, não podemos ignorar que cada pessoa é um ser social cuja interpretação da sua vida não deve ser feita independentemente de quando e onde nasceu. Em cada

lugar e em cada tempo histórico, parece haver um legado social, económico, cultural que se reproduz nos valores, comportamentos, atitudes, práticas, mente cultural de pessoas em processo de socialização primária. Como cita António Aleixo (1970, p. 67).

“Não sou esperto nem bruto,
Nem bem nem mal educado:
Sou simplesmente o produto
Do meio em que fui criado”.

Oriundas da classe popular, todas estas pessoas recordaram a sua infância, as brincadeiras intensamente vividas, quase todas na rua. Foi na rua que algumas delas aprenderam a viver em grupo, a sobreviver, a desenvolver conhecimentos e competências humanas e sociais. “*A minha vida foi passada (...) na rua (...) Era na rua que estava a malta, a brincadeira (...). Na minha casa não havia televisão*” (E8).

Quadro 8. Infância: características, o melhor e o pior

Sujeitas	Infância		
	Características	O melhor	O pior
Célia Anselmo	Feliz, vivida na aldeia, ao ar livre	Brincar na rua, a escola primária	Ida do pai para Beja trabalhar
Teresinha Romão	Entre a amissão católica e a horta dos pais	Festas na missão católica Brincar com os oito irmãos na horta	Morte de uma colega que caiu de uma mangueira
Rosário Horta	Passada na rua a brincar, infância humilde	Brincadeiras com amigos. A escola primária	Proibições do pai. Dificuldades materiais
Etelvina Soares	Entre a Fuzeta e Angola	Recordação dos avós	Passa muito tempo em casa por imposição da mãe
Maria João	Entre a aldeia e a Escola primária	A escola, a biblioteca itinerante	A emigração do pai. Os domingos eram tristes
Marília Rufino	Entre a Escola e a rua, infância humilde	Brincadeiras de rua, amigos	Sentir-se sozinha, fins de semana na Junqueira, na horta
Rosa Cabrita	A rua onde morava era o seu mundo	Vida em família, a professora da 4ª classe	
Rosa Forra	Na horta onde vivia brincando com a irmã.	Ouvir o pai ler histórias. Brincar com as crianças do monte próximo	Idade com que foi para a escola; pesadelo com a professora primária que batia

De acordo com os relatos, as melhores recordações de infância estão associadas às brincadeiras de rua com outras crianças no grupo onde se construíram amizades que, por vezes, perduraram para a vida. Para a maioria, a rua era o mundo, era o lugar das brincadeiras, dos jogos tradicionais que passavam de geração em geração e que deixaram de fazer parte do repertório lúdico das novas gerações, que

começaram a trocar a rua pela televisão, pelo computador, pelos jogos eletrônicos.

Há um padrão na maioria das entrevistadas relativamente à importância da descoberta de novos significados a partir das brincadeiras em espaço aberto, isento de perigos, imitando os mais velhos, partilhando momentos de fantasia ou, simplesmente, explorando e desenvolvendo as capacidades motoras e psíquicas através do jogo.

Por sua vez, os piores momentos da infância estão associados a diferentes fatores. Um deles que é comum a várias crianças também está associado à rua, ou antes, à privação de ir para a rua brincar, devido a pais que impunham uma educação rígida com muitas proibições. Há a situação trágica da menina angolana que faleceu devido à queda de cima de uma árvore e que marcou para sempre a Teresinha. E há duas situações relacionadas com emigração, cujas ausências dos respetivos pais terá marcado de forma muito negativa a infância das duas meninas. Digno de referência é a recordação que a Rosa Forra tem sobre a escola primária, cuja professora lhe batia a toda a hora. Contrariamente a este caso, todas as outras entrevistadas manifestaram um sentimento de saudade e de prazer, quando falaram do seu tempo de escola primária e das suas professoras.

A maioria das professoras da Primária marcou-as positivamente, criando nelas o gosto pelo saber, pela aprendizagem, valores e ensinamentos que recordam com alegria. Uma das entrevistadas, a única que sonhava ser professora primária e que afirma ter ido para a profissão por vocação, refere que foi “iluminada” por três professoras primárias, a madrinha, a sua professora de turma e a irmã. Teria sido na relação com estas três mulheres que se teria desenhado na sua mente, vir a ser professora. A irmã teve um papel importante junto da família ao longo do seu crescimento. A família, tal com a escola, foram dois baluartes fundamentais para promover o desenvolvimento psicológico, social, moral e educativo destas professoras, enquanto crianças. Foi no ambiente familiar que receberam os primeiros ensinamentos e as principais influências educativas, que iriam refletir as suas vidas. Esse ambiente familiar iria ter influência também durante a adolescência. Conforme o quadro abaixo, há alguns fatores a registar:

- A maioria viveu num ambiente feliz e tranquilo;
- A maioria encontrou na mãe o seu porto de abrigo, sobretudo nos casos em que o pai era menos flexível, mais autoritário e/ou repressivo;

- Há três situações de mães controladoras que são justificadas, em parte, pela ausência dos pais por força da profissão e também pela falha de comunicação entre pai e filha;
- Há duas situações de pais muito repressivos que tinham em comum o facto de terem a mesma profissão, eram guardas-fiscais;
- Há uma situação curiosa de uma ambiente familiar tranquilo em que os pais professavam religiões diferentes que nunca tentaram influenciar a filha.

Quadro 9. Ambiente familiar

Sujeitas	Ambiente familiar	Pais
Célia Anselmo	Viveu maior parte do tempo com a mãe e uma irmã mais velha num ambiente feliz. O pai estava ausente em Beja com os seus 2 irmãos crescimento	Pai era a imagem de disciplina, de rigor, de trabalho, de dedicação à família, muito íntegro, honesto, inteligente, pouco ambicioso. A mãe era uma pessoa muito condescendente, muito meiga, muito permissiva.
Teresinha Romão	Ambiente feliz em casa, muita amizade e entreajuda. Pai muito respeitado na cidade.	Pai impunha uma educação rígida, era fiscal do comércio, muito amigo dos filhos Mãe era doméstica, trabalhava na horta era mais carinhosa e amiga.
Rosário Horta	Ambiente pouco tranquilo, regras muito rígidas, clima muito repressivo por parte do pai. Tinha o apoio da mãe.	Pai era guardafiscal, muito repressivo, preconceituoso e violento. A mãe era carinhosa e muito amiga dos filhos
Etelvina Soares	Pai muitas vezes ausente, é pescador, a mãe é muito repressiva e pouco flexível, raramente a deixa sair. Só na adolescência começa a sair mais.	Pai muito preconceituoso e intolerante quando está em Angola, muda radicalmente quando regressa a Portugal, torna-se seu confidente e melhor amigo. A mãe é doméstica e tem atitudes repressivas, controladoras.
Maria João	Viveu num ambiente muito tranquilo marcado pela ausência do pai que emigrou quando tinha 5 anos e volta aos 10 anos quando sai de casa. A mãe foi a sua melhor amiga	A mãe, uma grande amiga, muito carinhosa, mas muito firme nas suas decisões, educou-a a cumprir horários e ser disciplinada nos seus afazeres. O pai, uma pessoa pouco expansiva, mais calada, sempre deixou as decisões familiares para a sua mãe.
Marília Rufino	A sua vida foi muito marcada pelo ambiente de rigidez e regras impostas pelo pai. A sua mãe era a sua confidente. Viveu num ambiente humilde com poucas experiências de vida	Mãe era calma, amiga, carinhosa e muito trabalhadora. Nunca contrariava o marido. Foi o grande apoio na educação dos filhos. O pai era guardafiscal, amigo da família, mas muito directivo e muito rígido. Era uma pessoa preconceituosa e pouco flexível.
Rosa Cabrita	Viveu num ambiente muito feliz em família. O ambiente alterou-se quando pai emigrou para a Alemanha. Sentia-se a sua ausência. Tem uma irmã mais nova que era a sua protegida	Mãe era uma pessoa muito bondosa, meiga, amiga da família. Ela é que impunha as regras em casa. Era doméstica. Na ausência do marido tornou-se mais controladora. Foi a melhor amiga da Rosa. Foi o seu grande apoio no início da profissão. O pai era muito meigo, mas reservado.
Rosa Forra	Viveu num ambiente tranquilo na casa da horta, isolada, na companhia de pais e irmã. Apesar dos pais professarem religiões diferentes havia um clima de respeito, nunca discutiam.	A mãe era doméstica, impunha as regras em casa, impôs uma educação severa às filhas. Foi uma mãe controladora. Testemunha de Jeová nunca tentou influenciar as filhas na opção religiosa. O pai era agricultor, era uma pessoa muito meiga e amiga. Era católico.

Nesta análise diacrónica, observamos que entre a infância, a adolescência e a entrada no Magistério Primário, houve várias mudanças, várias transições que foram uma consequência natural das suas trajetórias de vida. A adolescência foi marcada, sobretudo pelas aprendizagens escolares e pelas aprendizagens realizadas com os amigos, nos vários contextos onde interagiram. Depois de um ensino primário bem-sucedido prosseguiram os seus estudos, passando a maior parte do tempo entre a escola e a residência onde viviam. Um aspeto comum a todas as entrevistadas foi a frustração de o crescimento não ter sido acompanhado por maior autonomia e independência, o que parece concorrer para a construção de uma identidade própria.

Segundo os relatos, a fase da adolescência foi um desafio, mas só do ponto de vista escolar, porque a maioria não tinha autorização para sair. Esta transição entre a infância e a entrada no Magistério não deu para fazer experiências e descobertas que, normalmente se adquirem nas atividades em grupo, com os amigos.

Quadro 10. Adolescência: características, o melhor e o pior

Sujeitas	Adolescência		
	Características	O melhor	O pior
Célia Anselmo	Entre o colégio de Mértola e o lar	Férias em Giões com amigos e amigas dos montes próximos	Fez exame do 5º ano, voltou para Giões.
Teresinha Romão	Passada na Missão Católica	As atividades na Missão Católica	Não ter autorização para sair, não ter contacto com rapazes
Rosário Horta	Entre a Escola e a rua	As relações com amigos. Atletismo. As reuniões na rua, os bailes	Relação com o pai. Dificuldades materiais. As proibições do pai.
Etelvina Soares	Entre o Liceu e o grupo de amigos	As festas, o basquetebol, a vida em grupo	A guerra em Angola, o regresso a Portugal
Maria João	Saiu de casa aos 10 anos para estudar	Sentido de liberdade e de autonomia. Os estudos	Ausência da família. Crescer sozinha. Falta de amigos
Marília Rufino	Entre a escola e casa. Não a deixavam sair	Ler para não se sentir sozinha	Tempo pobre em experiências de vida, marcado por regras e pela rigidez de horários impostos pelo pai.
Rosa Cabrita	Escola e casa.	A leitura compulsiva para compensar o desgosto	Ausência do pai, mãe controladora, mobilização do tio para a guerra colonial
Rosa Forra	Passada ente a Escola e casa.	Foi trabalhar nas férias. Conhecer outras pessoas.	A ausência de um grupo de amigas com quem sair.

Várias situações específicas como a guerra em Angola, dificuldades de relacionamento com os pais, proibições, ausências dos pais, conduziram à identificação de um padrão comum à maioria das professoras: a importância atribuída aos “amigos” ou à ausência deles. A este facto não terá sido alheio o “local”, o contexto em que viviam. A Teresinha vivia numa Missão católica, não

tinha autorização para sair, por conseguinte nunca tivera amigos do género masculino, nem vivera as situações que os jovens vivem na rua. A Maria João ainda muito jovem deixou a casa de seus pais para ir estudar, primeiro em Tavira e depois em Faro, e assim seria difícil agregar-se a um grupo de amigos com os quais se identificasse.

Outro grupo que refere a ausência de amigos, são as três professoras que nasceram e viveram até serem adultas no concelho de Vila Real de Stº António. Duas enunciam que as mães eram controladoras e não as deixavam sair de casa. Uma outra era filha de guarda-fiscal que impunha regras muito rígidas que a impedia de sair. Todas elas se refugiavam em casa, tornando-se leitoras compulsivas. As que beneficiaram da companhia dos amigos viviam em contextos diferentes. Uma vivia em Faro e a sua vida era passada entre a escola e a rua, mesmo contrariando as imposições do pai. A Célia vivia no nordeste algarvio, tinha muitos amigos e não sentia interferências por parte dos pais. Vivia em total liberdade. A Etelvina, apesar das restrições da mãe, andava no Liceu em Angola e conseguia ter mais tempo para se relacionar com colegas o que lhe permitiu construir muitas amizades. O melhor da sua adolescência foi o tempo vivido entre o grupo de amigos. Os amigos, a busca da autonomia, os estudos parecem ser espaços genuínos que fazem crescer e desenvolver sentimentos e valores variados que, por vezes, são contraditórios.

O contexto socio-económico-cultural, o “isolamento” em que viviam, a inexistência de oportunidades para seguirem a sua vocação, levou este grupo a optar por candidatar-se ao Curso do Magistério Primário. Excetuado a Rosário que concluiu o 12º ano do Liceu, todas as outras candidatas ao Magistério tinham o 9º ano ou o 11º ano incompleto. Terá sido o contexto em que viviam que terá influenciando a maneira de pensar, de ser e de agir. As afinidades que encontramos nos relatos reflete a vontade de tirarem um curso que lhes permitisse ser autónomas, progredir financeiramente e dar um rumo à sua vida.

De acordo com o quadro abaixo, só a Célia veio para o Magistério por vocação, era um sonho de criança. As outras entrevistas tinham outros sonhos que passavam por profissões como: enfermagem, professoras de Línguas, pintora, hospedeira de bordo. A Maria João não tinha ideia nenhuma do que queria ser “quando fosse grande” e foi para o magistério influenciada por uma amiga. Mas não foi a única, também a Rosário foi influenciada pela sua melhor amiga. A Teresinha queria tirar um curso que lhe desse emprego imediato e em Angola, a profissão de

professora primária respondia a esse requisito. Quatro das entrevistadas relatam que foram para o magistério porque era a única opção que existia para tirarem um curso médio.

De entre as entrevistadas, a Rosa Cabrita que concluiu o curso do Magistério em 1971, foi quem menos apreciou a experiência. As dificuldades económicas, a ausência do pai emigrado na Alemanha, um currículo pouco ou nada estimulante, professores que detestava, fizeram destes dois anos de curso um verdadeiro sacrifício. O melhor terá sido as amizades que construiu nas longas viagens entre Vila Real- Faro-Vila Real de comboio.

Quadro 11. O Magistério: Vocação, o melhor e o pior

Sujeitas	Profissão Idealizada	Razões da opção	Curso do Magistério	
			O melhor	O pior
Célia Anselmo	Professora primária	Vocação	Mudar de Giões para Faro. Práticas	-Desiludida com o currículo do 1º ano.
Teresinha Romão	Hospedeira de bordo	Emprego imediato	Curriculo	Não poder sair da Missão
Rosário Horta	Professora de Línguas	Influência de colega	Ambiente. currículo, Actividades de Contacto, Práticas.	A média nacional de 13,6.
Etelvina Soares	Professora Línguas	Única opção	Foi uma grande experiência de vida..	Estágios com aulas observadas
Maria João	?	Influência de colegas	Aprendizagem política. As Actividades de contacto, as Práticas.	A, competição entre colegas, média de 13,6.
Marília Rufino	Enfermeira	Única opção	Ponto de viragem na sua vida, evoluiu, tornou-se mais autónoma, mais adulta.	Dificuldade de integração, ambiente muito politizado; avaliação, práticas.
Rosa Cabrita	Enfermeira	Única opção	As amizades criadas nas viagens de comboio	Fez o Curso com grande sacrifício
Rosa Forra	Pintora	Única opção	As amizades; as práticas; o ambiente do Magistério;	Detestou a disciplina de Movimento e Drama.

Para a maioria das entrevistadas o Magistério foi uma experiência marcante e decisiva na vida destas pessoas. Marcou um ponto de viragem na sua biograficidade. Apesar de jovens, já tinham uma experiência de vida com mudanças e recomeços. O Magistério foi o início de um novo ciclo de vida. “O Magistério marcou um ponto de viragem na minha vida” (E4). Foi o recomeçar uma vida mais autónoma, menos dependente do ambiente familiar, novos amigos, novos conhecimentos, novas experiências de vida. A maioria das entrevistadas fez o Curso a seguir ao período revolucionário do 25 de Abril de 1974. Esta formação esteve muito marcada pelo momento político que se vivia na época. “Eram aqueles anos quentes depois do 25 de Abril, havia gente do MRPP, da UDP, AOC, PCP-ML, quer dizer, era uma altura em

que as pessoas levavam tudo para a política (...). Nisso o Magistério foi muito importante para mim” (E6).

Estes novos tempos provocaram uma rutura face a valores, normas e regras. Proporcionou aprendizagens que permitiram uma nova conceção de vida e do mundo. A reforma educativa após 1974 possibilitou a formação de um novo perfil de professor primário, um professor que fosse um agente de transformação social.

Por outro lado, o curso do Magistério constituiu uma primeira fase em que ocorreram as primeiras experiências práticas da docência, permitindo adquirir as habilidades e os conhecimentos necessários à função docente. O Magistério foi a oportunidade de um caminho para a vida profissional, foi aprender a ser professor, iniciar um processo de construção de conhecimentos, de qualificação de habilidades e de saberes necessários ao exercício profissional. O Magistério foi uma transição para uma realidade completamente nova.

“O Magistério foi espetacular. Adorei. Aquelas disciplinas novas, os professores que tinham vindo do estrangeiro, era gente com outras experiências, bem diferente dos professores que tínhamos tido no Liceu, os trabalhos de grupo, os debates, as RGA(s). Aquilo era tudo novo para mim. Éramos obrigados a aprender. Foi o melhor tempo de estudante da minha vida”. (E3)

Concluído o curso iniciaram a profissão, uma nova fase de intensa aprendizagem. Foi a fase do aprender a ensinar a partir da prática docente. Para a maioria destas professoras, este período foi marcado pelas incertezas, pelos receios, onde a escola constituiu o espaço de construção de saberes profissionais. Mas, também, provocou um choque com a realidade (Sarmiento, 1994, p.63; Silva, 1997, p.54). Isso aconteceu devido à formação inicial não preparar o futuro professor para a realidade concreta da sala de aula.

“Aquilo que aprendi no Magistério não me serviu de nada, eu não sabia nada, não sabia dar aulas (...). Por outro lado não podia ter melhor experiência, para quem sai do magistério e não fazia a ideia do que era trabalhar naquelas condições” (E7).

Contudo, nem todas as entrevistadas sentiram o choque com a realidade da mesma maneira, pois a escola onde foram colocadas, o apoio que lhes foi dado pelas colegas e o conhecimento que tinham do contexto da própria escola foram aspetos que influíram o início da carreira profissional. “Quando comecei a trabalhar não tive muitas dificuldades, andei sempre em escolas do concelho de Tavira e fui muito apoiada pelas colegas” (E5).

Excetuando a Marília, todas as entrevistadas relataram que gostaram muito da experiência no ensino primário. Depois de ultrapassadas as dificuldades iniciais ficaram as boas recordações e as histórias para contar. A Marília no seu primeiro contacto com o ensino primário percebeu que não tinha qualquer vocação para este nível de ensino. Não gostou, mas enquanto esteve no ensino primário tentou fazer o seu melhor. As restantes professoras consideraram uma experiência gratificante, apesar dos constrangimentos provocados, sobretudo pela falta de estabilidade profissional que obrigava a mudanças contínuas de escola. Também as distâncias, a falta de condições e o isolamento de algumas escolas, as saudades da família e amigos terão sido os piores fatores desta experiência profissional.

Quadro 12. Profissão professora primária: O melhor e o pior

<i>Sujeitas</i>	O melhor	O pior
Célia Anselmo	Uma experiência inesquecível no Zambujal em 1975. O trabalho com as crianças e a parceria com a colega.	O isolamento das escolas. As dificuldades de acesso
Teresinha Romão	O tipo de ensino. Os alunos adultos do curso noturno. Gostava muito da profissão	Nos Balurcos viveu a princípio com muitas dificuldades.
Rosário Horta	Ensinar as crianças	Saudades da família
Etelvina Soares	Aprender a ser professora	Substituir colegas. As deslocações. Casos difíceis de alguns alunos
Maria João	Os 1ºs anos, considerou divertidos por andar a mudar de escola e conhecer novas realidades.	Em Vila Real teve a pior turma da Escola, pensou em desistir.
Marília Rufino	No 1º ano na Madeira teve muita formação. No Azinhal estava perto de casa	Não gostou do ensino primário. Os 3 anos de experiência confirmaram que não tinha vocação, nem gosto
Rosa Cabrita	A experiência em Góis. Em Monte Francisco o trabalho realizado em parceria com uma colega, o trabalho com as crianças	O isolamento das escolas do Alentejo, as dificuldades.
Rosa Forra	O trabalho realizado em Monte Francisco em parceria com uma colega. O trabalho com as crianças	Dificuldades iniciais de ser professora. Estar longe de casa

Estas oito professoras, depois de uma experiência no ensino primário foram desafiadas para uma nova experiência. Foram convidadas para ingressar na rede

pública de educação de adultos. Durante este período existiu um importante investimento político na área da rede pública de educação de adultos. Neste contexto ser educador de adultos constituía um desafio complexo face à imprevisibilidade e à complexidade das situações a que tinham de responder. Antes de ingressar na rede pública de educação de adultos, nunca tinham ouvido falar em educação de adultos. Aceitaram o convite porque quiseram experimentar uma situação nova, totalmente desconhecida.”Aceitei porque quis experimentar algo novo dentro da profissão” (E1). No curso do Magistério Primário não havia qualquer disciplina específica relacionada com o trabalho com pessoas adultas.

“Era um desafio eu sempre gostei de desafios e lá fui (...) aquilo foi um trabalho a começar do zero, eu não sabia nada de educação de adultos, não sabia como se fazia, tive de aprender tudo por mim (...) aprendia, aprendia com toda a gente” (E3).

Ao ingressar na educação de adultos este foi o padrão, não sabiam nada de educação de adultos, não tinham qualquer formação, iam ter de adotar novas maneiras de ser e de estar porque iam trabalhar na comunidade. Teriam de aprender fazendo.

Quadro 13. Ingresso na Educação de Adultos

Sujeitas	Anos de profissão antes de ingressar na E.A.	Idade ao ingressar na E.A.	Ano de ingresso na E.A.	Ano de saída E.A
<i>Célia Anselmo</i>	9	30	1983	1986
<i>Teresinha Romão</i>	13	32	1986	1989
<i>Rosário Horta</i>	2	23	1988	1992
<i>Etelvina Soares</i>	3	23	1982	1990
<i>Maria João</i>	8	26	1987	1993
<i>Marília Rufino</i>	5	26	1983	2006
<i>Rosa Cabrita</i>	17	36	1988	1992
<i>Rosa Forra</i>	3	26	1988	1992

Contudo, conforme se observa no quadro nº13 a maioria das futuras

educadoras de adultos eram jovens e algumas ainda tinham pouca experiência como professoras primárias. Excetuando a Célia que saiu a meio do processo de desenvolvimento do PIDR/Ne, Alg por razões familiares e a Teresinha que também abandonou as funções por problemas com o presidente da autarquia e por razões familiares, as restantes professoras abandonaram a educação de adultos por razões de política educativa. Já tinha terminado o PIDR e ocorreram várias mudanças que ditaram os pedidos de cessação de destacamento. A maioria abandonou a rede pública de educação de adultos na década de 90.

Durante o tempo em que estiveram neste subsistema educativo, ficou um sentimento de satisfação pessoal e profissional. Recordaram com saudade e com alegria os momentos vividos na educação de adultos. É consensual o sentimento de missão bem cumprida, de terem desenvolvido um bom trabalho. Contudo, também foram unânimes em considerar a importância da Formação durante esta fase do percurso profissional. “Foi uma das experiências de vida mais ricas de vida que eu tive, foram aprendizagens únicas (...) foram os melhores tempos da minha vida”(E 8).

Foi uma nova fase de aprendizagem biográfica. Aprenderam nas ações de formação, na prática com os adultos analfabetos, no contacto com as populações, na interação com os colegas. Durante este tempo de passagem pela educação de adultos foram professoras capazes de inovar, de assumir características de liderança, adotar estratégias que lhes permitisse criar empatia com as populações locais e desenvolver atividades que promovessem o bem-estar das pessoas, sem receio de errar

Apesar do sentimento de satisfação pessoal e profissional sobre o trabalho realizado, foi a alteração das políticas educativas que provocou a saída destes professores da Educação de Adultos. Tiveram que voltar ao Ensino Básico, 1º ciclo. Tiveram que (re) assumir novos compromissos profissionais. Foi uma transição que implicou novas funções, novas identidades de aprendizagem, mais formação adequada a novas situações profissionais.

No retorno à Escola, nem todas voltaram à sala de aula. Algumas buscaram novos desafios como ensino especial, gestão escolar, coordenação de projetos, lecionação no 1º ciclo. Durante esta nova de transição biográfica, a maioria sentiu necessidade de investir na profissão, valorizando-se através da continuação dos estudos.

Conforme se observa no quadro nº 14 excetuando a Teresinha todas as

professora, por razões variadas, aderiram a processos de formação académica. Cinco professoras fizeram os Cursos de Complementos de Formação e a Maria João optou por fazer uma Licenciatura de Português/História. A Célia e a Etelvina, numa fase em que estavam a trabalhar nos Apoios Educativos, sentiram necessidade de fazer uma Formação Especializada.

Quadro 14. Continuidade nos estudos

Sujeitas	Complementos de Formação	Formação Especializada	Mestrado
<i>Célia Anselmo</i>		Apoios educativos (1991)	
<i>Teresinha Romão</i>		-	
<i>Rosário Horta</i>	CFCP para profs do 1º ciclo Faro - 2000	-	
<i>Etelvina Soares</i>	CFCP para profs do 1º ciclo Faro - 1996	Apoios educativos (1999)	
<i>Maria João</i>	Português /História Univ. Aberta (1992)	-	
<i>Marília Rufino</i>	Curso de gestão e Administração Escolar – Loulé (1995)	-	Educação de Adultos
<i>Rosa Cabrita</i>	CFCP para profs do 1º ciclo Vila Real de Stº António - 2001	-	
<i>Rosa Forra</i>	Curso de gestão e Administração Escolar – Loulé (1995)	-	

Quem obteve o grau académico mais elevado foi a Marília que concluiu um Mestrado em Educação de Adultos. Foi a professora que se manteve mais tempo neste subsistema educativo (23 anos) por entender que este tipo de trabalho se enquadrava mais com o seu perfil e por não sentir qualquer vocação para trabalhar com crianças. O contexto social, o contexto político, as políticas educativas, o estatuto da carreira docente determinaram a trajetória de vida destas professoras, cujo investimento na formação foi percecionado, como um investimento pessoal de modo a alcançarem a segurança e a estabilidade no percurso de vida profissional.

De acordo com o quadro nº 15 após o regresso à Escola, observa-se a grande diversidade de funções que reflete o processo dinâmico em que cada uma utilizou todas as suas capacidades e motivações, para construir o próprio percurso de vida pessoal e profissional:

- Duas professoras estão reformadas. A Rosa Cabrita quando cessou as suas funções na coordenação concelhia de Castro Marim, voltou ao 1º ciclo do Ensino Básico e manteve-se durante onze anos como professora de turma até à reforma. A Célia depois da Educação de Adultos regressou ao ensino básico

como professora de turma, tendo depois optado pelos Apoios Educativos onde se manteve durante quinze anos. Regressou ao ensino regular, em turma, durante dois anos, até se reformar;

- A Teresinha está à espera da reforma, dezasseis anos depois da experiência na rede pública de educação de adultos. Durante este período foi professora no 1º ciclo do ensino básico e durante dez anos foi monitora de alfabetização em Olhão, em regime de acumulação;
- A Rosa Forra e a Rosário são as duas únicas professoras que estavam como professoras de turma no 1º ciclo do ensino básico. Contudo a Rosa Forra passou a maior parte do seu percurso profissional na área da gestão e administração escolar
- A Marília que receava voltar à sala de aula quando cessou funções na Educação de Adultos, retornou à Escola mas com funções no Gabinete de Apoio à Família.
- A Maria João tem alternado a sua vida no Agrupamento, entre funções de gestão e professora de turma;
- A Etelvina voltou à sala de aula durante pouco tempo. Depois de três anos como professora de turma, foi integrar o projeto escola-comunidade durante quatro anos. Há seis anos que está nos Apoios Educativos, onde pensa manter-se.
- Em síntese, as professoras deste estudo mudaram de funções, assumiram vários papéis, construíram diferentes identidades de aprendizagem.

Relativamente ao estado de satisfação, havia sentimentos contraditórios. As professoras reformadas diziam estar arrependidas de ter feito essa opção porque gostavam muito da profissão e sentiam-se em boas condições para continuar. As professoras em funções fora da sala de aula, nos Apoios e na Gestão Escolar diziam estar satisfeitas com o trabalho que realizavam. Quem estava menos satisfeito com as condições de trabalho eram as professoras de turma que afirmavam continuar a gostar muito de trabalhar com as crianças na sala de aula, o problema residia no excesso de funções burocráticas e na intromissão dos pais/encarregados de educação, que não facilitavam o processo ensino/aprendizagem.

Nesta investigação, há percursos que convergem e se entrelaçam em consequência de vários fatores exógenos (políticas educativas) e endógenos

(mobilidade profissional, vida familiar, projeto de vida, formação contínua) que levaram estas professoras a serem confrontadas com transições na sua vida profissional, construindo diversas identidades de aprendizagem. As professoras não tinham identidades fixas.

Quadro 15. Retorno à Escola

<i>Sujeitas</i>	<i>Funções</i>	<i>Situação atual em 2011</i>
Célia Anselmo	Leciona no Ensino Primário em Monte Gordo entre 86 e 89. Volta em 2004 e trabalha 2 anos até reformar-se. Vai destacada para os Apoios Educativos. Trabalhou 15 anos. Foi coordenadora.	Reformada
Teresinha Romão	Voltou ao 1º ciclo em 1997, à escola nº 4 de Olhão onde ainda se mantém Entre 1997 e 2007 deu alfabetização em regime de acumulação	Atestado médico à espera da reforma
Rosário Horta	Em 1992 é colocada no Pereiro. Em 1996 regressa a Faro. Desde então lecionou em Olhão, Carmo e Penha onde se encontra atualmente Entre 1993 e 1995 pertenceu ao C. Executivo da Escola Básica Integrada de Alcoutim. Desde 1998 que desempenha funções de professora de turma no 1º ciclo do E.B.	E.B. 1º ciclo
Etelvina Soares	Entre 1990 e 1993 é colocada em S. Brás como profª de turma. No 3º ano adere ao projeto ECO. Em 1993 é destacada para Coordenar o projeto Inesco, do I.C.E. Desempenha esta função durante 4 anos Em 1998 concorre aos Apoios Educativos onde ainda se mantém	Apoios Educativos
Maria João	Leciona no Ensino Primário entre 1993 e 2000 e entre 2003 e 2009 Entre 2000 e 2003 integra o Conselho Executivo da Escola Desde 2009 que é coordenadora de Departamento	Gestão Escolar
Marília Rufino	Colocada no Gabinete de Apoio ao Aluno. Coordena os cursos EFA. Tem 2 cursos de alfabetização	Gabinete de Apoio à Família
Rosa Cabrita	Em 1992 vai lecionar em Castro Marim onde fica 5 anos. Em 1997 é colocada em Vila Real onde fica até 2003, data em que se reforma. Durante sete anos acumula o ensino primário com uma bolsa de alfabetização	Reformada
Rosa Forra	Entre 1992 e 1996 volta à Escola. Vai para a Gestão e regressa treze anos depois em 2009. Entre 1993 e 1996 é monitora de cursos socioeducativos Entre 1996 e 2000 esteve na Delegação Escolar. Entre 2000 e 2009 tem várias funções na gestão do Agrupamento. Regressa à turma em 2010	E.B. 1º ciclo

Em cada situação nova, (re) construíram e atualizaram as suas identidades. As várias experiências de aprendizagem foram muito importantes para o desempenho de novas funções, para a adaptação a novas situações profissionais. Cada uma destas professoras precisou construir novos saberes desde o início da sua carreira e foi diversificando os conhecimentos e as habilidades profissionais ao longo da sua vida profissional.

Todos eles tiveram oportunidade de organizar o seu percurso biográfico

fazendo opções relativamente à aprendizagem profissional. Desenvolveram várias identidades porque o Ensino Primário/Ensino Básico 1º ciclo permitiu que escolhessem diferentes percursos profissionais no campo educativo. Tornar-se educador de adultos, presidente do conselho executivo, coordenador de Escola, professor de Apoio Educativo, não resultou de uma opção feita no início de uma carreira profissional, mas das oportunidades que aconteceram ao longo da trajetória profissional.

CAPÍTULO 7

AÇÃO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO ÂMBITO DO PIDR, NE/ALG

7. A AÇÃO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO ÂMBITO DO PIDR, NE/ALG

7.1. Contextualização da ação/investigação

A zona designada por Nordeste Algarvio, inserida na serra do Caldeirão, na sub-região do sotavento algarvio, ocupa uma área aproximada de 100000 ha da serra algarvia, o que corresponde a 1/5 do Algarve. O Algarve, uma região naturalmente, mas não administrativamente, bem definida, situada no extremo sul de Portugal, que se divide em três zonas (serra, barrocal e litoral) regista diferentes aptidões ecológicas que condicionam a distribuição da população e as suas vivências socioeconómicas. Os dados apresentados nos quadros abaixo refere-se aos dados de 1981, início do projeto de desenvolvimento integrado do nordeste algarvio. O objetivo é situar algumas das características contextuais da serra algarvia relativamente ao resto do Algarve e seu enquadramento nacional.

Quadro 16. Variação da população recenseada no Algarve entre 1960 e 1980

	1960		1981	
Zonas	População residente	%	População residente	%
Litoral	168577	53,50	209229	64,7
Barrocal	77015	24,50	68937	21,3
Serra	69249	22	45368	14
Total	314841	100	323534	100

De acordo com o Ministério da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas (2001) o litoral, desde os anos 60, tem registado um crescimento populacional significativo devido ao forte desenvolvimento da atividade turística à beira mar, provocando um verdadeiro êxodo da população serrana. Em vinte anos, o Algarve aumentou a sua população em 8693 habitantes contra o decréscimo da população serrana (- 23 881) e o aumento de habitantes no litoral (+ 40652).

Conforme se observa nos quadros 16 e 17, o caráter demograficamente repulsivo da serra algarvia está nitidamente desfavorecido também em relação ao litoral e ao barrocal em fatores como densidade demográfica, envelhecimento, população por setor produtivo. Os dados apresentados são ilustrativos de como o forte desenvolvimento do turismo no litoral algarvio tem implicações a nível da densidade demográfica e da ocupação do setor terciário. Também os valores relativos ao índice de envelhecimento são significativos do fenómeno que atingia o Algarve,

sobretudo a zona serrana, nos inícios dos anos 80, em contraste com os valores registados em Portugal.

**Quadro 17. Comparação entre zonas do Algarve, a região e o país
(por fatores de desenvolvimento)**

	Litoral	Barrocal	Serra	Algarve	Portugal
Densidade demográfica	184 hab/km	54 hab/km	18 hab/km	65 hab/km	105 hab/km
Índice de envelhecimento	61%	100%	137%	81%	40%
População ativa no setor primário	13%	5,4%	6,6%	25%	20%
Pop. ativa no setor secundário	18,5%	6,9%	2,6%	28%	39%
Pop. ativa no setor terciário	36,5%	7,7%	3,1%	47%	41%

Fonte: INE- recenseamento geral da população em 1981.

Por sua vez, o nordeste algarvio, composta pela totalidade das freguesias do concelho de Alcoutim (Alcoutim, Giões, Martim Longo, Pereiro e Vaqueiros), as freguesias do Azinhal, Castro Marim e Odeleite, do concelho de Castro Marim, e a freguesia de Cachopo, do concelho de Tavira, ocupa uma área de 900 Km². Esta área nordestina, incluindo nove das setenta e três freguesias do Algarve representava em 1981 (INE, 1981) cerca de 4,4% da população regional, num total de 23.264 habitantes. Esta população era caracterizada por elevados índices de envelhecimento que atingiam o seu máximo no concelho de Alcoutim (158%). Este fenómeno estava diretamente associado à dinâmica migratória.

“Antes dos anos 60 os algarvios do litoral iam à serra, porque a serra era rica, havia agricultura, caça, depois deu-se o boom do turismo, deu-se a desertificação (...). O nordeste algarvio apanha em cheio com duas desertificações, uma para o litoral e outra para o estrangeiro, é um caso único no país. Os jovens que não foram para França, Alemanha, vieram para o litoral trabalhar na construção, na restauração (...) Este fenómeno da desertificação é problema muito complicado” (E 20).

Segundo o Ministério do Plano e da Administração do Território (1987) o nordeste algarvio constituía uma mancha homogénea, onde o coberto vegetal era pobre e os solos agrícolas rareavam, sendo considerada a mais pobre do Algarve e uma das mais deprimidas do País. Esta situação de degradação era decorrente de intervenções erradas de política agrícola, falta de apoio técnico financeiro aos

agricultores, o isolamento, a deficiente rede de infraestruturas de carácter social a nível do saneamento básico e da saúde, os baixos níveis educativos, a elevada taxa de analfabetismo e os vários fluxos emigratórios (Ministério do Plano e da Administração do Território, 1987)

Conforme o Relatório da Coordenação Distrital de Faro da DGAEE (1987), o nordeste algarvio representava uma área em vias de desertificação devido, por um lado, ao forte surto migratório, legal e clandestino, na década de 60, sobretudo para França e, por outro lado, ao desenvolvimento do turismo no Litoral algarvio. Em 30 anos a população nordestina diminuiu em cerca de 51%, com principal incidência nos montes e “lugares” mais isolados. Cerca de 80% desses lugares isolados não atingiam os 100 habitantes, sendo que essa população dispersa correspondia a cerca de 50% da população nordestina. Nestes lugares e montes mais isolados predominava a atividade agrícola e uma maior homogeneidade de interesses, enquanto nas aldeias se observava maior diversidade de atividades económicas, de grupos sociais e de interesses. O concelho de Alcoutim, que abrange a maior parte do nordeste algarvio, com 101 montes, apresentava uma pirâmide etária completamente invertida, cujo nível de analfabetismo era um dos maiores do país, no início da década de 80.

Segundo o Serviço Distrital de Extensão Educativa de Faro (1990), nos montes existiam três tipos de grupos:

1. *Residual* caracterizado por famílias de idosos, cujos agregado era formado por uma ou duas pessoas, inexistência de jovens, em que as pessoas viviam da reforma e/ou da exploração agrícola que consistia em horticultura e fruticultura de sequeiro.
2. *Tradicional* caracterizado por casais situados na faixa etária entre os 55 e os 65 anos com filhos, inexistência de jovens, em que o agregado familiar dependia da reforma, de poupanças, no caso de ex-emigrantes e/ou atividade agrícola. Na maioria dos casos faziam horticultura, fruticultura de sequeiro, cerealicultura e também criavam gado caseiro.
3. *Dinâmico* constituído por casais com idade inferior aos 55 anos. O agregado incluía jovens e a base económica era sustentada a partir de rendimentos exteriores à exploração agrícola, apesar de se dedicarem, também, à exploração agrícola baseada na horticultura, fruticultura, cerealicultura e pecuária.

Neste contexto, o nordeste algarvio era uma zona degradada caracterizada por uma atividade económica baseada numa agricultura tradicional doméstica; população envelhecida, desemprego, analfabetismo, empobrecimento cultural face à falta de práticas tradicionais como as festas, associativismo, divulgação da produção artesanal (Coordenação Distrital de Faro da DGAE, 1987). Neste período o mapa do analfabetismo cobria praticamente as mesmas áreas que os mapas de pobreza, de desemprego, de isolamento das pessoas mais idosas, de falta de condições de qualidade de vida. “As pessoas tinham vivências muito duras, recordo-me das pessoas dizerem que iam para a escola, muitas vezes sem comer, iam descalças, tinham irmãos e que para irem calçadas tinha o irmão que ir descalço, dividiam os sapatos, são experiências dolorosas da vida” (E 7).

Este sentido de “miséria” referido por uma entrevistada, natural de Cachopo, é entendido como carência de bens e serviços essenciais. Miséria é sinónimo de falta de recursos económicos, ausência de rendimento ou riqueza, incapacidade de participar na sociedade. É também exclusão cultural que inclui a educação e a informação. Esta situação que afetava muitas das pessoas do nordeste algarvio eram causas e consequências dos mesmos problemas: ausência de uma política de desenvolvimento socioeconómico, baixos níveis educativos, isolamento, baixa esperança de vida, doenças, falta de oportunidades de emprego. Estes problemas afetavam pessoas em situação de analfabetismo. “Havia umas quantas que sabiam qualquer coisa (...), eram pessoas que já tinham a 2ª classe, tinham andado à Escola e depois desistiram, tiveram que ir trabalhar com os pais porque havia muita miséria na serra e a maioria das pessoas não tinha andado à Escola” (E 24).

O caso típico do analfabeto era aquele que não sabia ler nem escrever e que apresentava piores condições de vida. Como refere Pinto (1997), o indivíduo analfabeto não o é voluntariamente, não é o culpado da sua ignorância, não se fez analfabeto, mas foi feito como tal pela sociedade face às suas condições de existência. A equipa multidisciplinar que realizou um trabalho de diagnóstico sobre esta zona serrana considerou que, apesar da apatia económica, a que correspondia uma apatia cultural, era possível desenvolver “determinadas estruturas difusoras/produtoras e reprodutoras de valores culturais (...) formação para adultos, centros de formação profissional (...) estruturas de convívio de difusão de cultura (...) estruturas de diversão adequadas ao meio rurais” (Coordenação Distrital de Faro da DGAE, 1987, p. 13-14).

Por outro lado, o Ministério do Plano e da Administração do Território (1987) referia que o nordeste algarvio constituía uma zona com potencialidades para o desenvolvimento turístico, sendo de salientar a arquitetura rural, o património cultural, a produção agropecuária, a apicultura e cinegética, as condições para caça e pesca. Estes recursos, conjugados com as potencialidades existentes ao nível das indústrias artesanais que subsistiam por toda a zona, iriam permitir diversificar o quadro de atividades. “Eu acho que daqui a uns anos quem quiser ter boa qualidade de vida tem de ir para a serra, daí eu achar que tem futuro. A serra tem futuro, é preciso é criar condições para as pessoas quererem lá viver” (E 20).

No início da década o governo considerou que a melhor estratégia para combater a situação de degradação e pré-desertificação de algumas zonas do interior do país, foi promover a implementação de Programas Regionais Integrados, dando cumprimento ao PNAEBA (1979). Foi neste contexto que, através do Decreto-Lei 86/84 de 19 de Março, foi criado o Projeto Integrado de Desenvolvimento Regional do Nordeste Algarvio (PIDR, Ne/Alg). O período de realização deveria estender-se entre 1984 e 1989, sendo o seu orçamento suportado pelo Orçamento do Estado no que se referia aos investimentos e às despesas de administração necessárias à execução do Projeto. Segundo Alberto de Melo, o PIDR, Ne/Alg surge a seguir ao Projeto Integrado de Moncorvo (Braga) e ao PEARA, no Alentejo “ na perspetiva de projetos-piloto interdisciplinares (...). A própria comissão europeia lançou projetos a que chamou os Pactos Territoriais para o Emprego, também numa perspetiva de intervenção interdisciplinar territorial” (E 19).

Este Projeto estava inserido nas prioridades nacionais definidas pelo Governo no sentido de reduzir as assimetrias existentes entre o litoral e o interior, rompendo o isolamento da zona nordestina. Atendendo às características da zona, o Governo recomendava que se atribuisse a maior prioridade às atividades de diversificação e reforço da base económica local, à melhoria da rede de infraestruturas e ao consequente aumento dos rendimentos familiares. Com vista à reconversão desta região desfavorecida pretendia-se, por um lado, criar novas alternativas de emprego, reduzindo assim o êxodo da população rural e, por outro, melhorar significativamente as condições de vida e o bem-estar social das populações. “Eu sabia bem das dificuldades que as pessoas dos montes tinham. Eu ia lá, receitava um medicamento, mas e quando é que a pessoa ia aviar o medicamento?” (E 20).

No sentido de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas do

nordeste algarvio, o projeto integrado de desenvolvimento do nordeste algarvio, na componente de educação de adultos, definiu um conjunto de objetivos centrados em dois âmbitos: social e agro-silvo-pastoril (Serviço Distrital de Extensão Educativa de Faro, 1990). Na componente agrícola pretendia-se valorizar a produção agropecuária através de melhoramentos tecnológicos e da reconversão do sistema cultural, de acordo com as condições e potencialidades agroecológicas. O âmbito social integrava, entre outras, um conjunto de ações tendentes a reequilibrar a situação de marginalização das populações e a melhoria das condições de vida ao nível da formação básica e secundária e da formação e adultos. A par desta componente social, o PIDR propunha o desenvolvimento de atividades artesanais, criação de pequenas unidades industriais e o aproveitamento turístico (Decreto Lei 86/84 de 19 de Março).

Para o Ministério do Plano e da Administração do Território (1987), o desenvolvimento do nordeste algarvio só poderia ser uma realidade desde que a implementação das infraestruturas de carácter social acompanhasse o crescimento da atividade económica. Nesta perspetiva, foram lançadas ações no âmbito dos estudos de aproveitamento e viabilidade de indústrias artesanais, criação de instalações do ensino básico e secundário, segurança social, apoio a idosos, criação de centros de animação infantil, apoio à saúde, implementação de ações no âmbito da rede pública de educação de adultos. “Eu acho que o PIDR era importantíssimo para aquelas pessoas do nordeste algarvio (...) envelheciam ali, sozinhas, não tinham nada (...) era o despertar de uma nova vida, de uma coisa que estava morta” (E 17).

No sentido da afirmação de uma política regional e do aperfeiçoamento e dinamização do PIDR, foi criado, em Maio de 1985, o Gabinete Coordenador do Projeto, constituído por um coordenador do programa, por um administrador e por um conselho coordenador. O cargo de coordenador era exercido, em regime de acumulação, pelo presidente da Comissão de Coordenação Regional da Região Algarve (CCRA) que, entre as funções que lhe eram cometidas, se destacava a responsabilidade pela articulação dos departamentos da administração central e as que eram exercidas pelos municípios: as propostas de ativação dos mecanismos de mobilidade do pessoal técnico e convocar/presidir às reuniões plenárias do conselho coordenador. O cargo de administrador do programa era exercido por um elemento da confiança do coordenador e deveria executar as suas orientações e velar pela gestão corrente do Programa. O conselho coordenador era o órgão composto por

representantes dos vários departamentos setoriais da administração central e pelos municípios de Alcoutim, Castro Marim e Tavira. O conselho coordenador tinha como principal função o intercâmbio das informações e o debate conjunto das questões relativas à execução do Projeto Integrado.

“O coordenador do PIDR fez uma reunião no sentido de sensibilizar as pessoas e os técnicos que estavam no terreno, para tentar de algum modo que falassem dos seus projetos, das suas ações. Foi uma maneira das pessoas das instituições se conhecerem e saberem o que os outros andavam a fazer (...). O PIDR tinha essa vantagem, reunia diferentes instituições e tinha dinheiro. Havia dinheiro para fazer coisas numa zona onde não havia quase nada (...). O PIDR aproximou as pessoas. Nessa altura não havia tanto as questões políticas” (E 20).

Nas reuniões do conselho coordenador poderiam estar presentes outras entidades envolvidas no Projeto, desde que convocadas ou convidadas pelo coordenador. Daí que nas reuniões do Conselho estavam, para além dos presidentes de Câmara, do coordenador e do administrador (ambos da CCRA), representantes da Direção Regional da Agricultura do Algarve, da Direção Geral das Florestas, do Centro Regional da Segurança Social, da Administração Regional de Saúde, Instituto de Emprego e Formação Profissional. Eram, também, presenças constantes, os representantes da Universidade do Algarve e da Coordenação Distrital de Faro da rede pública de educação de adultos.

A Universidade do Algarve era representada por Alberto Melo, elemento da Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação.

“No primeiro Encontro eu representava a ESE e o próprio projeto Radial que estava integrado na ESE (...) estava na Comissão Instaladora e fui convidado para essa reunião (...). Eu também não sou do Algarve, acabava de cair de para-quedas e aqueles encontros permitiram conhecer rapidamente instituições, pessoas” (E 19).

Por sua vez, a Coordenação Distrital de Educação de Adultos era representada pela coordenadora distrital ou por um elemento da coordenação distrital com responsabilidades na área da educação de adultos no nordeste algarvio. A Coordenação Distrital de Faro da Direção Geral de Educação de Adultos, com sede em Faro, fora criada em 1984. Esta estrutura de âmbito regional era constituída, na sua maioria, por professores primários destacados com funções variadas ao nível da alfabetização, formação, animação sociocultural, bibliotecas, gestão de recursos, animação socioeducativa, coordenação de projetos locais. A Coordenação Distrital articulava com as Coordenações concelhias (16) responsáveis pela dinamização das ações de educação de adultos a nível concelhio. Cada coordenação concelhia era constituída por um coordenador concelhio e por um ou mais professores de terreno (entre 1 e 3), conforme a dinâmica de cada coordenação concelhia. No ano de 1985 havia cerca de 50 professores destacados na rede pública de educação de adultos. Segundo Alberto Melo, esta metodologia de constituir equipas regionais de intervenção, já fora ensaiada em 75/76 no âmbito da educação popular na Direção Geral de Educação Permanente.

“Nessa altura não havia ainda condições para se estruturar uma rede por todo o país (...). Com o PNAEBA e já no tempo da Direção Geral da Educação de Adultos, quando se começou a estruturar uma rede por todo o país foi fundamental para educação de adultos em Portugal. Realmente aí o edifício começou a construir-se já com outra solidez e o trabalho com este outro tipo de pessoas. Acho que foi muito importante” (E19).

No âmbito do PIDR, a CCRA entendeu que a Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, através do recém-criado projeto RADIAL (Rede de Apoio ao Desenvolvimento do Interior Algarvio), liderado pelo Prof. Alberto Melo, e a Coordenação Distrital de Faro da rede pública de educação de adultos, eram as duas instituições melhor dotadas para a implementação de ações de alfabetização, animação sociocultural e socioeducativa, formação profissional em tecnologias tradicionais e outras consideradas estratégicas, para melhoria das condições de vida das populações nordestinas. Neste sentido e para dar cumprimento ao disposto nas

políticas previstas para execução da componente Educação de Adultos, foi estabelecido um protocolo que deveria vigorar durante a vigência do PIDR e que definia a criação de uma Comissão de Coordenação de Educação Permanente, constituída pela CCRA, Coordenação Distrital de Faro da Direção Geral de Educação de Adultos e a RADIAL.

Como referia Alberto Melo (1985), “A educação de adultos tem de ser um sector com muitas cabeças e com muitos agentes” (p. 14). De acordo com a Coordenação Distrital de Faro (1987), a Comissão Permanente tinha como principais competências:

- Aprovar programas e ações a desenvolver anualmente;
- Articular com as autarquias do nordeste algarvio a planificação e execução das diferentes fases do Projeto;
- Elaborar relatório das atividades desenvolvidas;
- Estabelecer a articulação entre núcleos locais e o núcleo central.

O núcleo central era constituído pelo coordenador distrital da rede pública de educação de adultos e por um elemento da Coordenação Distrital que coordenava o trabalho dos núcleos locais, pelo presidente da Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve e dois técnicos do Projeto RADIAL, que tinham como principal função o planeamento de ações decorrentes da execução do PIDR. Os núcleos locais eram constituídos pelos coordenadores concelhios, pelos professores do terreno e bolseiros de alfabetização, que desenvolviam as tarefas relativas à execução das ações programadas. Em termos práticos, o protocolo traduziu-se numa colaboração estreita entre uma equipa da RADIAL, os coordenadores concelhios e um elemento da coordenação distrital responsável pela articulação entre a coordenação distrital e as coordenações concelhias.

Segundo refere Alberto Melo, presidente da RADIAL, inicialmente não foi fácil funcionar em parceria com a educação de adultos. “A educação de adultos para nós era fundamental. Mas aí houve, digamos, um primeiro choque, não com a coordenação distrital em si, mas, com a chamada administração pública” (E 19). Contudo, a parceria acabou por funcionar com alguns resultados que acabaram por ir ao encontro dos objetivos de ambas as instituições e que resultaram em benefício

para as populações. Segundo uma coordenadora concelhia entrevistada, “ O Alberto Melo teve muito valor no trabalho que fizeram, mas eu acho que isto tudo vem da educação de adultos. Aliás era a RADIAL que estava a colaborar com a educação de adultos, no princípio” (E2). Uma coordenadora concelhia recorda que, relativamente a esta parceria, sempre teve uma boa relação pessoal e profissional com as pessoas da RADIAL contudo, havia colegas que achavam que a RADIAL se estava a aproveitar do trabalho das equipas concelhias. A este propósito, esta entrevistada acrescenta, “nós já cá estávamos, no terreno, depois é que eles vieram (...). Eu aprendi muito com eles, vinham com outras ideias, tinham perspetivas diferentes” (E4).

Na verdade foi através das coordenadoras concelhias que a RADIAL chegou junto das comunidades locais e participou na implementação de alguns projetos socioeducativos. “A RADIAL desenvolveu aqueles projetos, como os bonecos de Juta em Martinlongo, porque tinha a educação de adultos como parceira. Como é que a RADIAL chegou junto das pessoas? (...) Eu sei isto porque estava lá no nordeste” (E2). Também Alberto Melo considera que foi importante esta parceria.

“Pudemos encontrar alguns pontos de encontro (...) Até porque não havia concorrência entre o projeto que estávamos a lançar através do projeto RADIAL. Não era um trabalho que tinha a ver com alfabetização, nem diretamente com a educação básica de adultos, mas que certamente era possível um determinado tipo de apoio. Tanto mais que conseguimos, quase diria, atividades conjuntas, ou pelo menos de convergência que eram aquelas ações de animação socioeducativa (...) que foram o embrião de futuros cursos de formação profissional, como em Martinlongo e Cachopo. Nós não tínhamos condições para criar esse tipo de cursos, mas graças à coordenação distrital foi possível encontrar maneiras de pôr grupos a trabalhar em conjunto” (E 19).

7.2. A ação da rede pública de educação de adultos no nordeste algarvio

7.2.1. Contexto local

Foi no ano de 1984 que se iniciou a ação da rede pública de educação de adultos no nordeste algarvio. De acordo com Fragoso (2005), qualquer ação educativa a nível comunitário que vise criar dinâmicas de mudança social, deve estar bem articulada com a identidade cultural do território, com os elementos da cultura local, para que a definição de estratégias e seleção de conteúdos seja feita de forma criteriosa tendo em conta finalidades bem definidas. Assim, antes de intervir era imperioso construir conhecimento sobre a realidade nordestina, era determinante conhecer o contexto local

De acordo com a Direção Geral de Educação de Adultos (1982), o conhecimento do local, perspetivado para ação educativa, não é um fim em si mesmo mas um processo que permite obter dados que conduzam à identificação de um conjunto de aspetos fundamentais à ação, na medida em que permite aos educadores conhecer o ambiente em que se iriam mover e identificar “(...) as necessidades educativas, as condicionantes que limitam a intervenção e os recursos disponíveis na comunidade” (p. 13).

É neste contexto que a Coordenação Distrital de Faro (1987) enunciava que era importante conhecer “a zona onde iríamos trabalhar, (...) estudar o mais pormenorizadamente possível aquele meio, já que havia que estar por dentro dos seus mais variados aspetos” (p. 12). A implementação de um programa integrado, na componente educação de adultos, implicava conhecer o território nordestino, um espaço fisicamente delimitado, com identidade socioeconómica e cultural, com uma dinâmica própria e recursos endógenos como o património natural, paisagístico e histórico-cultural, os saberes e práticas tradicionais (Barreto, 2002).

Foi constituída um grupo de trabalho com representantes de instituições com intervenção na área do nordeste algarvio. “Trabalhámos integrados numa equipa pluridisciplinar que incluía elementos com sensibilidades diferentes, quer no aspeto da formação, quer a nível profissional” (Coordenação Distrital de Faro, 1987, p. 12). Esta equipa, constituída por elementos da Direção Regional de Agricultura do Algarve, Instituto Politécnico de Faro, Instituto de Emprego e Formação Profissional, Segurança Social e da Direção Geral de Educação de Adultos, iniciou um trabalho de

diagnóstico que abrangia a dimensão socioeconómica e sociocultural do nordeste algarvio. Segundo Alberto Melo, este grupo de trabalho incluía “sociólogos que não eram de cá, mas tinham vindo para dar assistência técnica (...) com uma perspectiva, para mim, bastante académica de passar um tempo imenso a fazer diagnóstico, a entrevistar pessoas, a caracterizar a zona, para depois aplicar soluções” (E19).

Neste trabalho de diagnóstico em representação da educação de adultos, participaram elementos da Coordenação Distrital e coordenadoras concelhias. De acordo com o testemunho do elemento destacado da Coordenação Distrital para integrar essa equipa multidisciplinar, o diagnóstico constituiu a fase inicial do PIDR. “Levávamos inquéritos que eram folhas e folhas, e íamos porta a porta, à casa das pessoas nos montes, corremos o nordeste algarvio todo” (E17). Recorda que a equipa se dividia em subgrupos para aplicar os inquéritos. “Éramos nós que decidíamos, contactávamos uns com os outros e depois íamos (...) Éramos mais nós e a agricultura que saíamos mais vezes juntos. Era por conhecimentos, como nos conhecíamos melhor fazíamos equipa, combinávamos e saíamos” (E 17). Após a recolha de dados, voltavam para os respetivos serviços onde tratavam os dados e elaboravam relatórios.

“O PIDR começou assim com esta equipa, se não fosse este trabalho de diagnóstico que foi feito, não tinha aparecido o PIDR (...). Corremos montes e vales, sabíamos onde estavam todos os artesãos do nordeste algarvio. Tínhamos tudo, todos (...) sítios inimagináveis, sítios que nem se sabia que existiam (...) ainda tenho isso, onde estava cada um deles” (E 17).

Também a primeira coordenadora concelhia de Alcoutim participou neste diagnóstico enquanto a equipa multidisciplinar percorreu o concelho de Alcoutim. “Foi nesta altura em que entrei para a educação de adultos, que foram feitos aqueles trabalhos, os levantamentos sobre analfabetismo, sobre artesanato, as tradições (...). Foi quando se começou com o PIDR” (E5). Conforme está enunciado no Relatório da Coordenação Distrital de Faro (1987), foi a análise da dimensão sociocultural que permitiu um maior conhecimento sobre “as formas de cultura viva e a sua importância na vida das populações (...) a importância do artesanato, história e literatura oral local” (p. 12).

A realização deste trabalho contou com a colaboração das coordenadoras concelhias que, a nível concelhio, procederam à recolha de provérbios, mezinhas, contos, tradições, histórias da vida local. “A recuperação da cultura popular, da memória colectiva das gentes da serra ligada à concretização de actividades culturais, constitui um dos pontos-chave para o desenvolvimento da zona” (Coordenação Distrital de Faro, 1987, p. 13). Fragoso (2005) considera fundamental identificar os conhecimentos locais que as pessoas possuem para, a partir daí, promover ações educativas adequadas às necessidades das pessoas e às dinâmicas de mudança social que se pretendem implementar. O autor refere que as pessoas aprendem com mais facilidade se partirem do seu próprio universo cultural, se forem levadas a observar e analisar o seu próprio contexto físico, social, cultural e se as suas vivências forem valorizadas no sentido de se atingir finalidades mais orgânicas. Segundo o Relatório (Coordenação Distrital de Faro, 1987), o grupo de trabalho observou que às dificuldades impostas pelas características geográficas, geomorfológicas e biológicas do nordeste algarvio, em que a vida se organizava a partir de lugares e aldeias, cuja vida cultural era bastante diminuta, acresciam os mais variados bloqueios socioculturais:

- Ideia de uma certa incapacidade intelectual decorrente da idade;
- Vergonha social de ser analfabeto;
- Resistência à mudança;
- Desconfiança do que é novo;
- Individualismo;
- Ausência de prática associativa;
- Dificuldades de expressar necessidades sentidas.

Neste contexto, foram identificadas as instituições consideradas principais difusoras de cultura no meio local: a família, a escola, as associações culturais e desportivas, casas do povo. A família, com uma função fundamental como unidade económica, constituía a principal transmissora direta de certos hábitos e comportamentos culturais entre os membros do agregado. Por sua vez, a escola tinha uma função muito específica, já que era o único meio de transmissão de conteúdos. Para além disso, era na escola que funcionava a biblioteca popular, único meio difusor de livros no local. A rede de ensino básico primário era muito deficiente, o

que obrigava algumas crianças a ter de percorrer grandes distâncias a pé, para frequentar a escola. Tal situação era devida ao tipo de povoamento disperso, de rarefação demográfica em que o número de alunos por monte era insuficiente para justificar uma escola ou uma colocação de um professor. Por outro lado, a deficiente rede viária e a falta de atratividade local, traduzida na falta de condições, implicava que os professores primários recusassem colocações em lugares isolados.

“Havia mais escolas no concelho, havia bons edifícios, mas estavam fechadas porque não tinham professores (...) E, como eram lugares isolados os professores não queriam ir para lá, arranjavam todos os subterfúgios para escapar (...). Iam à Junta de Freguesia e diziam que não havia, naquele lugar, uma habitação condigna. A Junta passava a Declaração e os professores com base nisso, não ficavam lá (...) alojamentos naqueles montes, era difícil, o que havia era um casebre onde se podia ficar, nada mais” (E 5).

No que se refere ao Ensino Preparatório não existia uma única Escola para este nível de ensino, mas unicamente alguns postos de Telescola. Ao nível do Ensino Secundário os jovens se quisessem continuar a estudar teriam de deslocar-se para Vila Real de Stº António ou para Tavira, se residissem na freguesia de Cachopo. Relativamente às várias associações existentes nas sedes de freguesia do nordeste algarvio, as funções eram essencialmente recreativas, em que existia um bar e uma sala com televisão que servia de recinto para os bailes que se realizavam em datas especiais. Antigamente já existira uma Associação musical em Alcoutim que esteve ativa cerca de dez anos, E uma outra em Cachopo que teve uma duração muito curta. No que se refere às associações desportivas em sedes de algumas freguesias (Alcoutim, Pereiro e Azinhal), a única modalidade praticada era o futebol para adultos.

No que diz respeito às Casas do Povo, localizadas nas sedes de freguesia, uma das principais atividades era o cinema que tinha lugar ao fim de semana, numa iniciativa da antiga FNAT, hoje INATEL. Também dispunham de uma pequena biblioteca para difusão da cultura, através do livro. Uma outra atividade que entrou em declínio, por abandono de algumas práticas tradicionais e que era organizado por

iniciativa das Casas do Povo, era o festejo das Janeiras. “Em Vaqueiros cantava-se junto às portas e rezava-se a oração das almas. Em Cachopo já quase não se celebra, mas faziam-se cantares em grupo e charolas com crítica, seguindo-se o jantar e baile” (Coordenação Distrital de Faro, 1987, p. 20).

7.2.2. Estratégias de intervenção

Concluído o diagnóstico inicial foram obtidos dados que, depois, de organizados, sistematizados e analisados, constituíram indicadores importantes para o planeamento das ações futuras. Nesse sentido, o grupo multidisciplinar elaborou um conjunto de Fichas Projeto que constituíram a base do Programa de Ação da rede pública de educação de adultos, no âmbito do PIDR. Segundo a Coordenação Distrital de Faro (1987), o programa estabelecia os recursos humanos e financeiros, nomeadamente a qualificação dos professores e outros agentes, as dotações a consignar às ações de formação, deslocações e outras despesas inerentes ao Projeto, bem como às atividades a desenvolver pela coordenação distrital e pelas coordenações concelhias.

O programa de ação da educação de adultos foi dividido em três subprogramas específicos:

- 1- Implementação progressiva dos cursos de alfabetização e educação básica de adultos;
- 2- Formação de agentes educativos para o desenvolvimento;
- 3- Animação socioeducativa das comunidades. Esta intervenção deveria ser realizada articuladamente com outras instituições, segundo diferentes níveis: regional, institucional e comunitário.

A nível regional, a educação de adultos deveria planear as suas ações tendo em conta a política de desenvolvimento regional definida pela CCRA. A nível institucional, as ações de educação de adultos deveriam ser coordenadas com outros serviços implicados no projeto integrado de desenvolvimento do nordeste algarvio (DR Saúde, DR Agricultura, Instituto de Emprego, Segurança Social). O objetivo seria conseguir uma boa articulação entre a ação da rede pública de educação de adultos e as outras iniciativas locais de desenvolvimento, no sentido de promover o desenvolvimento educativo, social, cívico, cultural dos adultos educandos que

frequentassem os cursos de alfabetização. A educação de adultos, isoladamente, não ajudaria a resolver os problemas do nordeste algarvio e a alfabetização nunca seria uma solução messiânica para as populações nordestinas.

Silva (1990) refere que as iniciativas de desenvolvimento que sejam parcelares, fragmentadas e reversíveis fazem com que, em termos de escalas de intervenção, atinjam intensivamente grupos e espaços de dimensão relativamente pequena. A nível comunitário, as ações a realizar deveriam implicar três componentes: a animação sociocultural, a animação socioeducativa e a produção. A animação sociocultural consistiria na realização de atividades socioculturais capazes de dinamizar as populações para participação em ações da educação de adultos. A animação socioeducativa consistiria na realização de sessões de formação/informação abertas às populações proporcionando situações de aprendizagem em áreas específicas como a Saúde, o Artesanato, a Agropecuária, a Agricultura. A componente produção resultaria das ações educativas que visassem apoiar o desenvolvimento de atividades produtivas, através da criação e acompanhamento de cursos socioeducativos (tecelagem, rendas, bordados, costura, cestaria).

Face ao exposto, a intervenção da rede pública de educação de adultos, no âmbito do PIDR, determinava a adoção de uma perspetiva de educação permanente, assente numa educação integral que abrangesse aspetos educativos, culturais, sociais, políticos e económicos. Neste âmbito, a ação da educação de adultos orientou-se por objetivos que visavam a transformação social de uma população, residente num território e com características diversificadas, cujas condições materiais de existência determinavam o seu modo de vida e consequentemente os sistemas de valores e referências culturais. Segundo a Coordenação Distrital de Faro (1987), no sentido de procurar elevar os níveis educativos da população nordestina, de favorecer a melhoria progressiva das condições de vida das populações e de promover o desenvolvimento das potencialidades locais, de forma a contribuir para a fixação das pessoas na serra, foram definidos os seguintes objetivos:

- Possibilitar o acesso a programas de alfabetização desenvolvidos na própria comunidade;
- Promover a criação de pequenos *ateliês* locais que favorecessem o desenvolvimento social e cultural;

- Criar atividades que visassem a aquisição e construção de conhecimentos no sentido do desenvolvimento humano;
- Contribuir para quebra do isolamento das pessoas que viviam em lugares e montes mais dispersos;
- Desenvolver sessões temáticas sobre saúde, higiene, economia doméstica e outras temáticas favoráveis ao desenvolvimento da autonomia e da participação das pessoas;
- Apoiar a conservação das faculdades físicas e mentais através de atividades de âmbito sociocultural e socioeducativo e privilegiando os seus conhecimentos, experiências e saber cultural;
- Ajudar ao desenvolvimento económico-social das comunidades através de ações, que em colaboração com outras entidades, ajudassem a melhorar o aproveitamento dos recursos locais e a possibilitar aos jovens desempregados o acesso à formação geral e à formação profissional.

Para a viabilização destes objetivos havia dois elementos fundamentais, as coordenações concelhias e as autarquias locais. As coordenações concelhias congregavam três tipos de agentes de educação de adultos: as coordenadoras concelhias, as professoras de terreno e os bolseiros. A este propósito, Alberto Melo (1985) referia que “Atendendo à variedade de formas de que a educação de adultos se reveste, terá de haver também uma grande variedade de educadores” (p. 14). Relativamente às coordenadoras concelhias eram professoras primárias destacadas para coordenar e apoiar as atividades de educação de adultos. Como referia a coordenadora concelhia de Alcoutim,

“O que eu senti quando fui para a educação de adultos, foi, dentro do meu concelho, ver apoios que não pensava que pudessem existir. Eu nunca pensei que pudéssemos ter acesso a tantas instituições que se disponibilizavam para colaborar connosco. Bastava um telefonema, era tão simples como isto” (E 13).

Estes agentes educativos, pertencendo ou não ao meio onde inscreviam a sua

prática profissional tinham também a tarefa de coordenar e apoiar o trabalho dos bolsiros. Como referia Alberto Melo (1985) o coordenador concelhio era um gestor de recursos com um papel de orientação e informação, trabalhando dentro de uma rede de agentes. Os professores de terreno também eram professores primários destacados para apoiar a coordenadora concelhia, dinamizar ações no âmbito do programa de educação de adultos, estabelecer contactos com as populações e apoiar o trabalho dos bolsiros e bolsieras de alfabetização. “Durante os dois primeiros anos em que trabalhei com a Etelvina (...) vim fazer alguns levantamentos no terreno, ainda fizemos um levantamento de artesanato, ainda fizemos um levantamento de pessoas analfabetas” (E 6).

Segundo Melo (1985), os professores de terreno eram, sobretudo animadores educativos e culturais na comunidade. A evolução observada em Portugal no sentido do agente de educação de adultos passar a ser um professor primário terá constituído um empobrecimento para a educação de adultos. Benavente et al (1979) consideraram que, entre os professores primários destacados na rede pública de educação de adultos, as motivações para trabalhar com adultos estavam relacionadas com a mudança favorável do local de trabalho, instabilidade na colocação e o carácter menos fatigante do trabalho com adultos. Consideravam também que eram pessoas pouco integradas no meio em que trabalhavam e o seu contacto limitava-se, na maior parte dos casos, aos participantes do curso de alfabetização pelo, que não desenvolveriam nenhuma atividade de carácter não formal. Contudo, havia dois grupos de professores primários: os que foram formados segundo os currículos e programas antigos do Magistério Primário e os que entraram para o Magistério com o curso complementar dos liceus e seguiram os programas da reforma de 1975

No caso do PIDR, a quase totalidade das professoras destacadas na rede pública de educação de adultos tinha concluído o magistério depois do 25 de Abril de 1974. A maioria era do meio ou estavam muito identificadas com o território onde trabalhavam. E, para além da alfabetização, realizavam outras atividades de carácter não formal e informal. “Os professores primários que fazem um trabalho positivo no campo da alfabetização colhem os elementos mais importantes da sua formação na sua história de vida, na sua origem social, ideologia “ (Melo, 1985, p. 33).

De acordo com esta investigação, as opiniões são convergentes na medida em que consideram que o professor primário não tem à partida o perfil adequado para ser um bom educador de adultos.

“Na minha opinião, o professor primário não tem formação para trabalhar com adultos. Eu penso assim porque, quando fui para a educação de adultos achei que não estava preparada para fazer alfabetização, nem mesmo para trabalhar numa coordenação concelhia. Eu tinha muitas dúvidas se seria capaz de fazer bem as coisas” (E 14).

Sobre a questão do perfil, as entrevistadas consideram que o desempenho da função educador de adultos depende muito da personalidade de cada um, da forma como encara os adultos e o ensino de adultos, que são duas coisas diferentes, mas que se complementam. “A atitude, a forma como se assume esta função, para mim é o mais importante. Foi isso que eu aprendi ao longo dos 7 anos que estive na educação de adultos” (E 14). Contudo, algumas entrevistadas consideram que no caso do nordeste algarvio, em que a prioridade era a implementação progressiva dos cursos de alfabetização, o professor primário seria a figura profissional mais adequada para desenvolver este projeto.

“Naquela altura, eu acho que o professor primário era o profissional mais indicado para fazer educação de adultos, aquele que estaria mais preparado para esse tipo de trabalho (...) A essência da educação de adultos, a princípio, tinha a ver com a alfabetização em si” (E 13).

Na opinião da maioria das entrevistadas, o processo de alfabetização exigia um profissional que dominasse as metodologias de ensino da leitura e da escrita. “Acho que quem estava melhor preparado era o professor primário (...) estudou didática, estudou pedagogia, tinha experiência de ensino da leitura e escrita” (E 13). Esta entrevistada considerava que na fase inicial do PIDR, os professores primários eram fundamentais. Contudo, entendia que numa outra fase em que já tivesse sido ultrapassada a fase do analfabetismo, se justificava a participação de outras pessoas, com outras formações para trabalhar em educação de adultos.

Outro aspeto enfatizado pelas entrevistadas, que reforçava a opinião de que o professor primário podia ser um bom educador de adultos estava associado à aprendizagem biográfica.

“O que acho que me ajudou muito foi toda a experiência de vida que tinha do meio rural, isso ajudou-me muito. Depois, também, tudo o que aprendi no Magistério foi importante. A experiência de vida e as aprendizagens que fiz, tudo foi muito importante e ajudou muito a perceber a forma de lidar com as pessoas adultas” (E 14).

Contudo, o aspeto mais importante, mais determinante, sublinhado por todas as entrevistadas foi a *Formação*. Com formação, motivação e perfil para o desempenho do cargo, o professor primário podia ter boas condições para realizar um bom trabalho como educador de adultos. “O perfil é muito importante, mas sem formação é inviável. Acho que a formação ajuda a ter um perfil mais adequado, a ter uma outra atitude para lidar com os adultos” (E 10). Durante a fase do PIDR ocorreram várias formações as entrevistadas atribuíram grande importância.

“A formação que a gente teve naqueles anos. Eu acho que poucos profissionais noutras áreas tiveram a experiência que a gente teve a nível de formação. Formação contínua, aquilo é que era formação contínua (...) animação de leitura, animação de bibliotecas, alfabetização, desenvolvimento local, associativismo, animação sociocultural, sei lá, tanta formação que fizemos” (E 10).

“A Formação que nos era dada na Educação de Adultos, o que aprendíamos sobre Paulo Freire deixava-nos preparados para trabalhar aquelas questões todas do universo temático e isso tudo (...) Eu acho que nós somos os professores ideias para isso” (E 11).

A maioria das educadoras de adultos referem que não é uma questão de vocação, mas de atitude e de formação. “Não é por vocação, que nós temos nenhuma vocação especial, nem mais nem menos que os outros, é, sim, porque tínhamos formação para isso” (E 11).

No que se referia aos bolseiros, Alberto Melo (1985) considerava que deviam ser pessoas do meio já com certa experiência e espírito de carolice, a quem seria atribuída uma bolsa mensal. A conceção de bolsa prendia-se com a ideia de não se profissionalizar o educador de adultos. No nordeste algarvio os bolseiros recebiam uma bolsa, na sua maioria eram jovens do meio e que conheciam as pessoas. Estavam muito bem identificadas com a cultura local.

“Era um produto da terra, eram uma mais-valia e não eram estranhos (...) era um filho do monte como eles diziam. A aceitação era maior porque não era uma pessoa estranha (...) Depois de ter realizado algumas reuniões com estas jovens e os ter sensibilizado para a problemática da alfabetização (...). Era preciso terem alguma formação, era preciso serem preparados primeiro, dar-lhes formação” (E 1).

Alberto Melo também considerava que os bolseiros deveriam receber apoio material, técnico e ser sujeito a um processo de formação. Foi precisamente o que aconteceu no caso destes jovens escolhidos pela sua dinâmica, pela capacidade de relacionamento com as populações locais e facilidade em fazer a ligação entre as necessidades da comunidade e os programas educativos. Recebiam uma bolsa, tinham acompanhamento sistemático e participavam em ações de formação.

Também o-presidente da Câmara de Alcoutim, Francisco Amaral, recordou que conhecia a maioria dessas jovens bolseiras.

“Algumas delas acabaram por ficar no concelho, conseguiram trabalho. Na Câmara está uma dessas jovens, que foi minha secretária (...). Depois de ser bolseira continuou os estudos e empregou-se lá na Câmara. Outras casaram e ficaram por cá, mas a maioria foi embora” (E 20).

As autarquias eram as entidades suporte da ação das coordenações concelhias, pelo apoio que davam quer em termos materiais e logísticos, quer em termos financeiros (Coordenação Distrital de Faro, 1987). Segundo Silva (1990) as autarquias constituíam parceiros fundamentais para o desenvolvimento da rede

pública de educação de adultos. “Eu acredito que a Educação de Adultos sem a articulação com as Câmaras não teria qualquer sentido, não se conseguiria fazer o que se fez junto das comunidades” (E 6).

“Como precisávamos do apoio da Câmara, trabalhávamos muito em parceria (...) Eu tinha muito apoio da Câmara. Não era possível fazermos o que fizemos sem a Câmara. A Câmara dava apoio logístico, pagava bolseiros (...) aquelas pequeninas festas que se organizavam, eles ajudavam sempre (...) Se era preciso pagar alguma coisa, lá íamos à Câmara, era preciso muito dinheiro, fotocópias, material para os cursos que precisávamos” (E 4).

7.2.3. Implementação progressiva dos Cursos de Alfabetização

A alfabetização surge como forma de colmatar carências educativas de uma população, no sentido de acompanhar os ritmos de mudança a todos os níveis. É um tipo de competências pouco necessárias numa sociedade do tipo rural, de economia de subsistência, mas que passa a ser fundamental num processo de desenvolvimento (Melo, 1985). Segundo Nunes e Leitão (1990), o analfabetismo traduz-se em baixa produtividade, deficiente capacidade de organização e inovação, penalização no acesso à cultura, situação socioeconómica desfavorecida, ao mesmo tempo que condiciona a participação das populações na vida democrática, sobretudo, ao nível das instituições locais. Face à elevada taxa de analfabetismo registada no nordeste algarvio, era objetivo da rede pública de educação de adultos implementar um plano de ação que reduzisse significativamente os altos índices de analfabetismo. Para Freire (1967) os processos de alfabetização são parte de um projeto político que garanta a cada pessoa o direito de assumir uma atitude mais crítica e mais participativa no seu contexto social. A maioria dos cursos de alfabetização funcionava nos lugares mais dispersos da serra algarvia, onde as dificuldades de aceso eram significativas. “Eram uns 20 ou 30 Km de estrada má (...) era uma autêntica aventura. E quando chovia? Fazer aquele caminho era uma tortura” (E3). Os espaços onde funcionavam os cursos variavam. Podia ser numa escola primária ou na casa de um participante, e com os recursos mais básicos possíveis.

“Eu lembro-me que o meu quadro, era feito de sacas de papelão da farinha dos porcos, que era um coisa impressionante. Nós tirávamos a farinha, a saca cortávamo-la e depois a saca era o quadro, era tudo improvisado (...) E o curso funcionava numa casa (...) Essa casa até era do antigo presidente da Câmara de Alcoutim (...) emprestou a casa para poderem ser dadas lá as aulas, era na cozinha. E, depois, arranjámos umas carteiras velhas, até às vezes, as pessoas não cabiam lá nas carteiras” (E 22).

A maioria dos cursos na serra funcionava na casa das pessoas. “Quando não havia escola era na casa das pessoas. Havia sempre alguém que oferecia a casa (...) havia umas mesas (...) as cadeiras eram as pessoas que levavam da sua casa” (E 24). Para a criação destes cursos foram adotadas metodologias muito diversificadas. Inicialmente, nas sedes de freguesia ou em localidades mais populosas, as coordenadoras concelhias organizavam uma sessão de informação e de discussão sobre questões locais, em que se aproveitava a ocasião para divulgar a abertura do curso de alfabetização. As coordenadoras concelhias percorriam montes, aldeias e vilas, sensibilizando as pessoas para a alfabetização. Freire (1987) afirma que os educadores de adultos agem como “conselheiros humanitários (...) a convencer os analfabetos que eles deveriam voltar para a sua felicidade perdida” (p. 48). Noutras situações, a estratégia consistia em fazer campanha “porta a porta” ou campanha “boca a boca”, para divulgar a abertura do Curso. “Fiz uma campanha porta a porta e, aí as pessoas já me conheciam, eu tinha casado com uma pessoa da terra (...) coloquei inscrições nos cafés, nos lugares para onde as pessoas passavam “ (E 2). Para a criação de um curso de alfabetização há que utilizar estratégias diversificadas, desde as visitas-inquéritos, conversas informais, à realização e atividades como o cinema ou o teatro, entendidas como meio de sensibilizar e mobilizar a comunidade para a alfabetização. Moura (1979) considera que a montagem de um CEBA é um ato de animação cultural que pode ser anunciado num baile local. Quando se opta pelo questionário individual, realizado porta a porta, podem recolher-se vários elementos como nome, idade, estado civil, ocupação, morada e grau de analfabetismo.

Há pessoas de grau zero que não revelam o mínimo de conhecimentos sobre a leitura e escritas. São pessoas analfabetas que nunca foram à escola ou a um curso de alfabetização. Há pessoas de grau 1 dado que já dominam alguns conhecimentos quer por esforço próprio quer porque frequentaram os primeiros anos de escolaridades e são capazes de escrever o nome e mais outras palavras. No grau 2 estão aquelas pessoas que frequentaram o 3º ou 4º ano e são capazes de ler e escrever. As pessoas do grau 1 e grau 2 são definidas por Sasaoka (1990), como recém alfabetizadas, pois atingiram um nível de alfabetização muito limitado e não conseguiram ainda concluir o fim do ciclo elementar.

“Eu tinha um grupinho (...) eram aí umas quinze pessoas, dezasseis pessoas. E havia lá, por volta de umas cinco, seis pessoas que tinham muita cultura, eram pessoas muito sábias e que eram muito ricas em contar histórias (...) Eram homens que já tinham andado à escola, sabiam ler e escrever (...) Não tinham a 4ª classe, mas sabiam qualquer coisa (...) Aquelas pessoas eram todas diferentes, umas sabiam mais outras sabiam menos e havia algumas que não sabiam quase nada, não eram capazes de ler uma palavra” (E 24).

Uma outra estratégia adotada por uma coordenadora concelhia, consistiu em deslocar-se ao monte, onde havia escola primária, e reunir com as professoras para identificar quem eram os pais analfabetos. Depois de identificados ia falar com essas pessoas, sensibilizando-as para o curso de alfabetização. “Ia dizer que havia cursos de alfabetização (...) para quem quisesse aprender a ler e escrever e que poderiam muito bem aproveitar no sentido de depois poderem apoiar os seus filhos nas tarefas escolares” (E1). A dinâmica desta coordenadora concelhia era reconhecida e admirada, não só pelas gentes do nordeste, como pelas colegas que trabalhavam com ela. “Aquela mulher tinha uma força que era uma coisa incrível. Ela chegava ao monte (...) com uma buzina, um “corno”, chamava as pessoas (...). Ela chegava e aparecia toda a gente, ao chamamento” (E 2).

De acordo com os relatos, há histórias incríveis que refletem a espontaneidade, a criatividade a atitude de algumas coordenadoras concelhias.

“Lembro-me de duas gémeas, uma delas era tetraplégica que andava numa cadeira de rodas (...) a dada altura recebo um telefonema dessa senhora que disse que se chamava Fernanda. Eu não a conhecia e diz-me assim «Oh professora então só as pessoas que têm pernas é que têm direito aos cursos de alfabetização? Estou numa cadeira de rodas não me posso deslocar ao curso mais próximo, então não me pode mandar aqui ninguém que me possa ajudar? (...) Bem, passei a ser eu a dar-lhe as aulas de alfabetização nos primeiros três meses, porque não tinha conseguido juntar ainda um grupo naquele monte para para abrir mais um curso de alfabetização. Depois, comecei a andar de casa em casa, a conversar com as pessoas, a perguntar se não queriam juntar-se à Fernanda num curso de alfabetização, que os outros montes já, quase todos, tinham. Até que depois já diziam, «Estamos à espera minha senhora, estamos à espera» (...) Foi assim que começou o curso do Corte das Donas (...). A Fernanda fez o 4º ano (...) e participava nas visitas de estudo” (E 1).

A criação de novos cursos também acontecia por iniciativa das gentes locais. Se havia um curso de alfabetização num monte vizinho, então reivindicava-se a criação de um curso para o local. O papel da comunidade era muito importante neste processo, Se tinham a iniciativa de pedir a criação do curso, a vergonha social, o não querer voltar à escola, a desaprovação dos vizinhos que comentavam, eram questões que não se colocavam.

Nestes casos, a motivação para a alfabetização não podia ser criada apenas pelas coordenadoras concelhias e outros agentes de educação de adultos, as pessoas também deveriam querer aprender. “Muita gente que se alfabetizou (...) vieram voluntárias, não era preciso andar atrás dela (...) bastava fazer a divulgação e as pessoas iam” (E 5) Para Paulo Freire (1996) motivar e auto motivar-se é de fundamental importância no processo de educação de adultos, quer do ponto de vista do educador quer do educando.

De acordo com o Relatório Síntese da Coordenação Distrital de Faro (1987) e o Relatório de Atividades do Serviço Distrital de Extensão Educativa de Faro (1990),

o nordeste algarvio, entre 1985 e 1989, registou um acréscimo muito significativo do número de cursos de alfabetização. Conforme se observa no quadro, o concelho de Alcoutim foi o que registou o maior número de cursos de alfabetização.

Quadro 18. Número de cursos de alfabetização por concelho e freguesia

Concelho/freguesia	1985	1986	1987	1988	1989
Alcoutim	4	12	20	21	23
Castro Marim	2	5	4	11	9
Cachopo	1	4	3	5	3
Total	7	21	27	37	36

De acordo com o quadro 18, os anos de 1988 e 1989 registaram o maior número de cursos no nordeste algarvio. Também o número de participantes atingiu o seu ponto alto nos anos de 1988 e 1989, conforme se observa no quadro abaixo. Este aumento do número de cursos em 1988 parece estar associado à dinâmica das coordenações concelhias que até então eram constituídas só pela coordenadora concelhia.

Nos anos de 1987 e 1988 constituíram-se equipas concelhias com a admissão de professoras do terreno. Em Castro Marim a coordenadora concelhia passou a ter a colaboração de mais duas professoras do terreno, enquanto em Alcoutim e Tavira/Freguesia de Cachopo, as equipas passaram a ser constituídas pela coordenadora e mais uma professora de terreno.

Segundo o relato das entrevistadas, entre os participantes, a maioria eram mulheres porque era maior a percentagem de mulheres analfabetas no nordeste algarvio. "A maioria eram mulheres (...) o nível etário estava compreendido mais ou menos entre os 30 e 40 anos (...) que estava no analfabetismo (...) Algumas das mulheres tinham os maridos emigrantes" (E1).

Alcoutim foi o concelho que registou maior número de participantes e de cursos, no ano de 1989. Para tal, muito terá contribuído o trabalho da coordenação concelhia que insistiu na mobilização de participantes para os cursos de alfabetização em montes e lugares que ainda não haviam aderido este movimento. "Até em Alcoutim houve (...). Afinal descobriu-se que havia analfabetos em Alcoutim" (E 2). Em contrapartida, no concelho de Castro Marim e em Cachopo, a partir de 1989, começou a registar-se um decréscimo significativo de número de participantes.

Quadro 19. Número de participantes nos cursos

Concelho/freguesia	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Alcoutim	49	90	212	252	260	a)
Castro Marim	17	61	36	132	103	a)
Cachopo	8	45	35	60	35	a)
Total	74	196	283	344	408	a)

a) Não foi possível obter dados sobre os cursos de alfabetização a partir de 1990, devido ao término do PIDR e ao abandono de funções por parte do elemento da Coordenação Distrital que realizava a tarefa de coordenar o trabalho realizado no nordeste algarvio.

Em Cachopo, o abandono de funções por parte da primeira coordenadora concelhia responsável pela dinamização da educação de adultos, em 1989, coincidiu com o decréscimo de cursos de alfabetização, conforme refere a sua sucessora.

“A minha experiência foi diferente da Etelvina, ela esteve no princípio, depois as coisas mudaram (...). Os cursos de alfabetização foram diminuindo (...) menos inscrições, menos participantes (...) Quando entrei ainda havia alfabetização na Mealha que ainda durou um ano e depois acabou. Grainho já tinha acabado, Feiteira também já tinha acabado. Tivemos ainda em Cachopo, Azinhosa, Mercador que eram montes que não tinham tido alfabetização no tempo da Etelvina (...). Já não havia pessoas para alfabetizar, os que queriam ir ao curso já tinham ido, os outros os mais idosos analfabetos já não se inscreveram. Aquela experiência da alfabetização em Cachopo estava acabada” (E 6).

O início da década da de 90 coincidiu com a extinção da maior parte dos cursos de alfabetização. Por várias razões, o PIDR terminou, decresceu o número de pessoas a alfabetizar e as novas políticas educativas para a educação de adultos produziram mudanças que levaram à saída de professores e à substituição de bolseiros de alfabetização por professores em regime de acumulação. Nalguns locais da serra algarvia a experiência não resultou e os cursos acabaram, por desistência por parte das pessoas. De acordo com alguns relatos, a substituição de bolseiros, agentes locais por professores do 2º ciclo do ensino básico terá determinado o fim da alfabetização na serra.

“Começaram a entrar para os cursos de alfabetização professores do 2º ciclo, para preencher horário, a maioria jovens que não sabiam nada de educação de adultos (...) iam porque tinham de ir. Aí foi o descalabro completo. Acabou-se aquela educação de adultos que a gente conheceu” (E 17).

“Esses professores quase que eram obrigados a fazer alfabetização quando não tinham nem formação, nem motivação para o fazer (...) conheci alguns casos (...) eles quase entravam em pânico (...) não devia ser assim, era uma falta de respeito, também, pelas pessoas que andavam nos cursos” (E 8).

“Na alfabetização deixaram de contar com os monitores, passaram a dar preferência aos professores contratados para dar cursos, para dar alfabetização, professores que estavam colocados na escola (...) desvirtuou aquilo que era a educação de adultos (...). Uma pessoa vinda de fora não sabia lá certas coisas. E por outro lado, penso que no curso as pessoas eram capazes de se sentir mais à vontade connosco, conheciam os monitores, os jovens que lá estavam, conheciam os pais deles, conheciam a família. Portanto havia um outro à vontade que seria diferente se fosse um professor” (E 21).

“Houve pessoas quando eu terminei aquilo, pessoas que choraram, choraram, queriam que aquilo continuasse (...) quem ia dar os cursos eram os professores diplomados. Mesmo que eu quisesse continuar não me deixavam. A partir daí a coisa morreu” (E 22).

“Eu sei que aquelas pessoas tiveram muita pena do curso acabar, muitas delas, pediram-me para voltar, mas já não podia ser já não havia dinheiro para os bolseiros e aqueles cursos acabaram todos. Tenho a certeza que se eu voltasse, aquela gente voltava ao curso” (E 24).

Torres (2010) refere que em populações com baixos níveis educativos, a alfabetização é uma estratégia de atenção primária na medida em que é essencial para o desenvolvimento humano e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. No nordeste algarvio a alfabetização conduziu à certificação de várias pessoas o que permitiu, a algumas delas uma melhoria significativa nas condições de vida. Através dos relatos é possível compreender que a alfabetização foi um trabalho muito importante que motivou grande satisfação pessoal e profissional. “Foi um tempo muito bom, gostei muito desta experiência e para mim, o mais importante, o melhor que eu fiz foi a alfabetização” (E1). Uma outra coordenadora recorda que a sua maior ratificação era sentir o reconhecimento das pessoas. “É indescritível tu teres uma pessoa com 50 anos que se fechou, que não conhecia nada e que, de repente, tem o prazer de ler (...). Sentir que as pessoas gostavam de nós” (E 5).

O maior significado da alfabetização no nordeste algarvio foi a possibilidade de se conceder uma oportunidade às pessoas para elevarem os seus níveis educativos. Algumas pessoas que já tinham frequentado a escola e depois abandonaram não por falta de motivação ou por problemas comportamentais. Deixaram a escola porque tiveram de ir trabalhar quando ainda eram crianças. A maioria das entrevistadas faz referência ao exame da 4ª classe como uma realização que teve efeitos práticos para muitas pessoas, sobretudo para aquelas que precisavam de um certificado para resolver a sua situação profissional. “Muitos deles eram empregados da autarquia que iam ao curso porque precisavam do certificado, esses tinham muita força de vontade” (E8). A alfabetização ajudou muitas pessoas a elevarem a sua autoestima e a melhorarem a sua qualidade de vida. Alguns dos participantes nos cursos de alfabetização fizeram a 4ª classe e tentaram continuar os estudos.

“Pelo menos a Gloria, o marido (...) a Angelina, e pelo menos cinco pessoas dessas não me esqueço. Cinco senhoras dessas mais novas, do primeiro curso, fizeram a 4ª classe e ainda foram frequentar o quinto e sexto ano do ensino recorrente. No segundo curso já eram mais idosos (...) aquelas senhoras com 60 anos, (...). Em Alcoutim, uma pessoa com essa idade já se considerava um velho. Aprendiam a ler e escrever, aprendiam a ler e escrever, mas não iam fazer o exame” (E1).

Conforme se observa no quadro nº20, nos três primeiros anos da implementação progressiva de cursos de alfabetização houve um aumento do número total de pessoas certificadas com a 4ª classe, devido aos resultados obtidos em Alcoutim no ano de 1987. Nos anos de 1985 e 1986 o Concelho de Castro Marim registou números mais elevados, tendo decrescido no ano seguinte. Também na freguesia de Cachopo se registou o número mais elevado de certificações no ano de 1986.

Quadro 20. Número de Certificados entre 1985 e 1987

Concelho/ Freguesia	1985			1986			1987			1988	1989	1990
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	a)	a)	a)
Alcoutim	6	12	18	7	8	15	21	29	40	a)	a)	a)
C. Marim	7	12	19	13	7	20	5	4	9	a)	a)	a)
Cachopo	-	-	-	6	20	26	6	12	18	a)	a)	a)
Total	13	24	37	26	35	61	32	45	67	a)	a)	a)

Fonte: Relatório da Coordenação Distrital de Faro (1987)

a) Não foi possível obter dados sobre o nº de pessoas certificadas

É de realçar que a nível de género foram as mulheres que registaram o maior número de certificações, também porque eram em muito maior número, em termos de participação nos cursos. Como refere uma entrevistada, nos primeiros cursos, os grupos era maioritariamente jovens.

“Encontrei gente jovem analfabeta em todo o concelho (...). Havia muita gente ainda jovem espalhado pelo concelho que não sabia ler nem escrever. Alguns porque tinham emigrado e depois regressado à terra, mas conformados porque quando regressaram não havia nada para fazer, não havia uma sala de cinema, não havia divertimentos, nada (...), não havia trabalho para jovens, não havia um espaço para gente mais jovem. Não havia nada. Mas a primeira coisa que me incomodou foi que aquelas pessoas eram encarregadas de educação e não podiam ajudar as crianças” (E 1).

Para muitas pessoas, os cursos de alfabetização serviram para a obtenção de um certificado do exame da 4ª classe que garantia um posto de trabalho. “O exame da 4ª classe, foi muito importante para alguns deles. Ajudou a mudarem de vida. Alguns deles foram trabalhar para a Câmara. E, as mulheres já podiam ajudar os

filhos nos trabalhos da escola” (E9). O exame da 4ª classe era um acontecimento muito importante para aquelas pessoas, independentemente da sua importância para obtenção de um emprego. Conforme o relato de uma bolseira do curso do Grainho, freguesia de Cachopo.

“O exame em Tavira foi uma festa, as pessoas nunca mais se esqueceram (...) Foi um dia especial para elas e também para mim (...) Levei cinco pessoas, passaram todas (...) Fizeram muito boa figura que eu fiquei toda vaidosa (...) Uma pessoa que andava no curso era do Monte da Ribeira. Ele queria entrar para a Câmara mas não conseguia porque não tinha a 4ª classe e foi para o curso (...) Levei-o a Tavira e fez o exame. O homem não cabia de contente (...) E conseguiu entrar para a Câmara” (E 24).

A primeira coordenadora concelhia de Alcoutim, contou um episódio que pode ilustrar como a alfabetização podia mudar a vida de algumas pessoas. Podia não resolver todos os problemas, mas poderia ser o meio para algumas pessoas pudessem voltar a reescrever a sua própria história de vida.

“Lembro-me, de uma vez aparecer uma senhora aí com uns 70 anos (...) vinha inscrever o filho para a escola. Ele tinha 50 anos (...) era solteirão, era uma pessoa muito tímida (...) era totalmente analfabeto, (...). Apareceu lá e disse que queria aprender, porque era testemunha de Jeová (...) a vontade dele era ler a Bíblia (...). Tinha uma sede tão grande de saber, de aprender, que fez a 4ª classe. Esse homem, está ligado ao artesanato, ainda hoje, vai às feiras de artesanato, faz miniaturas” (E 7).

A implementação progressiva da alfabetização no nordeste algarvio deveria estar articulada com aspetos de ordem económica, social e cultural, no sentido de contribuir para a valorização pessoal dos adultos e ajudar à sua integração na vida social, cultural e política. Esta tarefa não se apresentava muito fácil, pois como

referia Norbeck (1981) a educação de adultos teria de competir com outras atividades das pessoas adultas, nomeadamente, a vida em família, o trabalho no campo e/ou o trabalho doméstico, para além de ter de desafiar o cansaço do adulto, depois de um dia de trabalho. O autor considerava que, para a educação de adultos ter êxito, precisaria de conseguir demonstrar ao adulto a importância dos cursos de alfabetização, conseguir sensibilizá-lo e motivá-lo para, depois, assegurar que não desistissem, tornando as sessões de alfabetização estimulantes e atraentes.

“As pessoas ficavam muito satisfeitas quando conseguiam qualquer avanço (...) Mas o mais importante de tudo não era o aprender a ler ou a escrever o nome, o mais importante eram aqueles momentos de convívio, as conversas, as histórias que contavam (...) Para algumas daquelas pessoas aquele era o melhor bocadinho do dia. Falavam de tudo (...). Não eram só os temas que eu levava que eram importantes, as conversas delas sobre as coisas da vida delas também era importante falar” (E 24)

Nem sempre o aprender a ler e escrever era o mais importante. Dependia da idade e dos objetivos de cada participante. Numa primeira fase da implementação dos cursos e alfabetização houve uma maior participação de pessoas mais jovens cuja finalidade foi fazer o exame da 4ª classe. Moura (1979) refere que a grande diferença entre estes cursos de alfabetização com pessoas mais idosas e os cursos cujos participantes pretendem concluir o 4º ano de escolaridade, não reside no método mas nos objetivos a atingir, face às expectativas do grupo de adultos educandos, sendo que a motivação será diferente. Quando são pessoas mais jovens têm pressa de aprender a escrever o nome, de aprender a ler e têm receio de não conseguir transpor a barreira do analfabetismo. Daí que seja decisivo que percamos “o medo ao mundo das palavras, ao seu desenho, precisam de se familiarizar com o lápis e o papel” (Moura, 1979.p. 5). Contudo, quando as pessoas eram mais idosas registavam uma grande dificuldade em manusear o lápis. “Havia um senhor da Câmara, este mais velho que, cada vez que pegava no lápis, trás, partia logo a ponta, não conseguia escrever “ (E 8).

Algumas daquelas pessoas mais idosas tinham os dedos marcados pelo mato,

o seu trabalho era apanhar mato, estava. Depois de tantos anos a fazer este trabalho os dedos eram tão grossos que nem conseguiam pegar no lápis. A solução que uma monitora de alfabetização encontrou para homens de dedos ásperos do trabalho que iam utilizar o lápis pela primeira vez, foi dar-lhes lápis de carpinteiros.

“Porquê os lápis de carpinteiros, porque eram grandes, feitos de madeira seca e assim eles conseguiam segurar (...) Uma pessoa dar um lápis da “Minie “ou do “Pateta” a um idoso daquele (...) é como estar a ensinar um idoso o piu piu pia. Isto é ridículo, ridículo. Isto é imbecilizar a pessoa, a educação, tudo” (E2).

Muitas destas pessoas de dedos ásperos eram gente com muita experiência de vida., eram pessoas sábias, muito ricas e a contar histórias. “E o mais engraçado é que as outras pessoas também gostavam muito de as ouvir, tinham muito respeito por elas” (E 24). No CEBA quando os adultos educandos contavam histórias, davam aulas de sabedoria que refletiam, como um espelho toda a nossa cultura (Paúl, 1997). Freire (1999) adota o conceito de cultura como essencial para introduzir uma conceção de educação de adultos em que a alfabetização não é sinónimo de “aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura”(p. 18). Para Freire, a cultura e a experiência adquirida através da linguagem permite às pessoas criarem, recriarem e responderem aos desafios da vida, afirmando a sua identidade. Para tal, independentemente de se ser alfabetizado ou não, basta ser pessoa para captar os dados da realidade, “para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta” (Freire, 1967, p. 105). O autor ao referir que ninguém ignora tudo nem ninguém sabe tudo, remete para os estados de consciência que podem variar de pessoa para pessoa, em função da idade, da experiência e do nível educativo.

Nesta perspetiva, a alfabetização permitiu a alguns educandos passar de um estágio a outro de consciência o que terá influência na qualidade da sua ação. “A alfabetização mudou mesmo as pessoas, mudou as vivências, mudou as experiências, mudou a maneira de pensar, mudou a maneira como se viam na própria comunidade. A alfabetização mudou a mentalidade, a maneira de encarar a vida” (E 1). A alfabetização foi um processo importante e significativo para muitas pessoas do nordeste algarvio, mas também assumiu grande significado para as próprias

professoras e bolsieras, as agentes de educação de adultos que interagiam com as populações locais. Uma coordenadora concelhia recordava que o CEBA é um espaço de aprendizagens recíprocas. “Dava e recebia com todo o respeito, com todo o carinho e com toda a garra, e senti sobretudo que valeu a pena” (E 1). A passagem pela educação de adultos foi a oportunidade de construir aprendizagens que se revelaram muito úteis no percurso profissional. “Saí da educação de adultos e continuei a utilizar na escola muito daquilo que aprendi (...) A educação de adultos foi como se tivéssemos feito um curso, a seguir ao Magistério” (E10).

“Aprendi muita coisa. Havia tanta coisa que eu não sabia e que nunca teria aprendido se não estivesse na educação de adultos. Com as pessoas aprende-se muito e como andávamos muito envolvidas com aquelas atividades todas, acabávamos por estar sempre a aprender coisas novas” (E 16).

A aprendizagem era fundamental para responder aos desafios da prática profissional. Uma entrevistada dizia que a sua prática profissional foi influenciada pelo que aprendeu sobre Paulo Freire. “Conheço Paulo Freire da educação de adultos, antes nunca tinha estudado. Posso dizer que me sinto um bocadinho “freireana”, por causa desta simpatia por gostar mais de trabalhar com pessoas mais desafortunadas da vida” (E 11).

Também os bolsieiros entrevistados consideraram muito importante esta experiência que determinou, em parte, os seus percursos de vida. Eram jovens que ensaiavam a sua primeira experiência profissional. Para alguns foi o início de um percurso profissional que os levou a fixarem-se no nordeste algarvio.

“Foi, talvez, uma das experiências mais gratificantes da minha vida. Sempre disse isso com convicção, mas talvez nunca tenha percebido o que significou verdadeiramente para mim. Hoje estou convencido de que ela foi a principal responsável pelo percurso profissional que trilhei na sequência dessa mesma experiência” (E 21).

“Apareceu a possibilidade de ser monitora de alfabetização. A partir daí, nunca mais deixei de trabalhar. Tenho trabalhado sempre (...). Passei a ter uma ocupação, a ter mais autonomia financeira (...) não havia grandes probabilidades de trabalhar aqui em Cachopo, não havia emprego e muito menos para as mulheres” (E 23).

“Pelo menos eu e a Maria José ficamos aqui em Cachopo (...) A maior parte dos casais foram embora daqui, por isso é que já não há escola nem crianças por aqui (...) Foi o primeiro trabalho que eu fiz, ainda nunca tinha trabalhado na vida, nunca tinha tido uma experiência assim e então, para mim, foi importantíssimo (...). Sentia-me útil, sentia-me realizada, sentia-me bem por poder ajudar outras pessoas a aprender” (E 24).

Face à falta de oportunidades de emprego a alfabetização permitiu ao bolseiros ganharem o seu primeiro ordenado, uma bolsa de dez contos que constituía uma pequena ajuda. Uma das bolseiras quando iniciou as funções de bolseira tinha como habilitações literárias o 2º ano do Ensino Preparatório (atual 6º ano). Quando deixou a educação de adultos já tinha concluído o 9º ano de escolaridade. Com o valor da bolsa investira na sua formação. “Com o dinheiro da bolsa pagava as minhas aulas, os meus explicadores, pagava as minhas viagens até Tavira onde tinha explicação (...) Era um extra e dava para eu gastar nessas coisas” (E23). Estas ex-bolseiras vivem atualmente em Cachopo. São funcionárias do Centro Paroquial de Cachopo. Ambas seguiram o mesmo percurso profissional “Foi através da educação de adultos que eu conheci a Radial, o Aberto e a Priscila (...) Depois de terminar com o curso de alfabetização fui para o Centro de Animação Infantil”. O Centro de Animação Infantil foi um projeto desenvolvido pela RADIAL em Cachopo. Estas duas ex-bolseiras trabalharam dezasseis anos no Centro até ao seu encerramento por falta de crianças. Esta experiência facilitou o ingresso no Centro Paroquial de Cachopo onde se mantêm.

7.2.3.1. Principais linhas pedagógicas de funcionamento dos CEBA(s)

Para que a implementação dos cursos alfabetização respondesse aos objetivos definidos no PIDR e fosse ao encontro dos interesses e necessidades dos adultos educandos, foi necessário definir linhas pedagógicas que respeitassem aspetos culturais, sociais e humanos das pessoas envolvidas no processo. Para tal, foram adotadas estratégias, utilizados meios, selecionados materiais que permitissem, às professoras do terreno e aos jovens bolseiros, aplicar nas sessões de alfabetização as propostas pedagógicas de Paulo Freire (1967, 1987, 1991, 1999). De acordo com a perspetiva freiriana, o objetivo dos CEBAs não era unicamente ensinar as pessoas a ler e escrever, mas fazer com que as pessoas refletissem sobre a sua existência, sobre os problemas da vida, que elevassem os seus níveis de autoestima e adotassem uma atitude mais crítica e participativa. Como refere a primeira coordenadora concelhia de Alcúitim.

“Alfabetização não era só o aprender a ler e escrever, era muito mais. Havia uma outra vertente (...) ler o mundo como dizia Paulo Freire (...) pressupõe capacidades individuais (...). A maioria, salvo raras exceções, aprendeu a ler (...) e na altura, iam também parar aos cursos, uma ou outra pessoa com deficiência que não conseguiram fazer a escolaridade e podiam não ser capazes de fazer, depois, o 4º ano. Mas tinham o sucesso social de ser aceite pelo grupo, de poderem conviver com maior regularidade, de participar nas conversas, de se sentirem integradas, não sentirem que estavam a ser estigmatizados” (E 5).

Em todos os grupos de alfabetização havia pessoas com diversos tipos de conhecimento pelo que foi importante identificar a relação que os adultos educandos estabeleciam com o saber, para que o monitor criasse situações de ensino/aprendizagem que estivessem relacionadas com as particularidades da realidade envolvente. Essa relação com o saber estava associado com as suas histórias de vida, perceções, expectativas, interesses, motivações. Daí que as aprendizagens não estivessem confinadas a manuais ou programas preestabelecidos,

mas que levassem em linha de conta o contexto social mais global na qual estava inscrito o curso. Esse contexto social não era uma abstração sociológica, estava tanto dentro como fora do curso porque os adultos educandos traziam consigo a carga das suas múltiplas pertenças sociais: origem socioeconómica, capital cultural, sexo, identidade linguística “(Lessard e Tardif, 2005). Isto justifica o trabalho de diagnóstico realizado no início do PIDR do qual resultou um conjunto de coletâneas policopiadas, que serviram de recurso para escolha de textos e conteúdos que vieram a ser utilizados nos cursos de alfabetização.

“Foi por causa da alfabetização que fizemos aquele trabalho de recolha de tradição popular, quando fizemos aquela primeira coletânea (...) sobre tradição popular algarvia. Isso era o livro deles, era daí que as professoras e as bolseiras tiravam os textos para explorar nos cursos (...) tradição popular, aquelas mezinhas, provérbios, lendas, receitas (...) benzeduras, contos (...). Depois eu transcrevi tal e qual como as pessoas disseram, para que servisse de base à análise textual e depois, à correção dos próprios textos” (E 17).

Os cursos de alfabetização, no interior algarvio, funcionavam durante a semana, num horário do tipo pós-laboral, em horas a combinar com o grupo. As pessoas frequentavam os cursos a pretexto de aprender e aprendiam. Aprendiam e ensinavam. Como já foi referido anteriormente, havia diferentes níveis de motivação, interesse, condições de aprendizagem. Para aquelas que nunca tinham frequentado a escola havia o receio de não conseguir transpor a barreira do analfabetismo. Neste contexto, as coordenações concelhias tentaram implementar junto das equipas de monitores e monitoras uma orientação pedagógica (Freire, 1967) que concebia a educação de adultos como um processo de ensino-aprendizagem assente no diálogo, na humildade, no respeito, na esperança, na valorização dos saberes das pessoas. Como refere Freire (1967), o educador deve colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o educando é alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso portador de muito conhecimento. Foi neste sentido que foi adotada a teoria do conhecimento de Paulo Freire sobre o processo de alfabetização, que a maioria dos professores denomina de “método”.

“O método Paulo Freire pretende que se parta das palavras geradoras que surgem da vida das pessoas (...) As motivações que levaram o Paulo Freire a criar aquele método, de luta intensa, social e política, que a mensagem dele é muito política, de libertação das pessoas, dos oprimidos, da favela, do tijolo, as pessoas não tinham habitação. Era um contexto diferente, foi isso que motivou a criação daquele método. A nossa realidade é muito diferente, mas podemos pegar muito bem naquilo que foi feito e adaptar à realidade de cada curso. Foi o que eu fiz” (E10).

Para viabilizar a aplicação da teoria do conhecimento de Paulo Freire, a Coordenação Distrital de Faro organizava no início de cada ano letivo, uma ação de formação, em regime de internato durante um fim-de-semana, em que participavam todos os educadores de adultos do nordeste algarvio. A ação era direcionada para os professores de terreno e bolseiros de alfabetização. Para além da apresentação, por parte dos formadores, dos vários aspetos do pensamento e obra de Paulo Freire (1967, 1987, 1991, 1999) havia um espaço dedicado ao processo de aprendizagem da leitura que consistia, basicamente, na referência aos três momentos:

1. Investigação temática correspondente ao levantamento do universo vocabular onde eram identificados os temas e as palavras geradoras que indicavam as situações existenciais da vida da comunidade;
2. A tematização que consistia na codificação e descodificação dos temas e palavras;
3. Problematização, onde se exercitavam as capacidades de análise crítica.

A aprendizagem da leitura consistia basicamente num processo de substituição de elementos reais por elementos simbólicos, utilizando objetos e/ou imagens, cartazes, fotografias, que depois eram verbalizados oralmente e que originavam o debate. “Uma das atividades que a coordenação concelhia nos pedia para fazer com os grupos era a recolha de histórias, cantigas, contos, anedotas, receitas antigas. Eu utilizava essas palavras, como palavras geradoras, para introduzir os temas que pretendia trabalhar” (E 21).

A maioria dos bolsheiros recordou que os temas surgiam naturalmente da conversa estabelecida no início da sessão. “Havia sempre um assunto nas conversas e depois eu aproveitava (...) eu queria ajudar as pessoas a pensar. Às vezes, não sabem pensar, porque como viveram toda a vida naquele círculo muito isolado” (E22). A seguir ao debate, seguia-se a leitura e escrita concretizada através de vários momentos. Segundo esta proposta pedagógica (Freire, 1967, 1991) a aprendizagem da leitura parte da palavra, considerada como um todo. Ao princípio é o sentido, a letra só vem no fim. Esta proposta obedece a uma marcha sincrético-analítico-sintética que consiste numa série de decomposições e recomposições tomando como ponto de partida a palavra. Tem a vantagem de partir do conhecido (a palavra) para o desconhecido (a letra), do concreto para o abstrato.

“Recordo que propunha palavras como “serão”, quando procurava recolher contos, ou “monda”, “ceifa”, “lavoura”, “Entrudo”, “janeiras”, etc., quando queria que falassem das suas vivências, das dificuldades da vida, das cantigas que cantavam nos seus tempos de juventude” (E21).

A palavra geradora permitia a análise e a decomposição em fonemas que possibilitavam a formação de novas composições, de novas palavras. “Com a ajuda dessas palavras vamos aprender outras e depois outras, até que entre aquilo que se pensa e se escreve, e entre aquilo que se lê e se entende não haja nenhuma diferença” (Moura, 1979, p. 4).

Esta proposta tinha bases psicopedagógicas, uma vez que parte das palavras sugeridas pelos adultos educando representavam objetos, vivências e pensamentos. A memória passava a ser auxiliada pela intuição, isto é, pela intervenção dos sentidos e o interesse dos adultos educandos era avivada porque as palavras não são abstrações como as letras ou as sílabas. Para concretizar estas aprendizagens, os adultos educandos realizavam vários exercícios orais e escritos. “Queriam fazer fichas e exercícios de leitura, mas o mais importante para mim, era a partilha de experiências, o convívio, o desafiar de recordações, boas e más” (E21).

Para a coordenadora concelhia de Tavira/freguesia de Cachopo, “o que aprendíamos sobre Paulo Freire deixava-nos preparados para trabalhar aquelas questões todas do universo temático e isso tudo” (E 11). Com esta metodologia,

poucas semanas depois, alguns adultos já conseguiam formar palavras, o que se tornava muito motivador. “Não saíam dali frustrados (...), saíam com qualquer coisa palpável” (E11). Contudo, os relatos são quase consensuais sobre a dificuldade em utilizar esta proposta de alfabetização (Freire, 1967), tal como a tinham aprendido na formação.

“O método de Paulo Freire, era muito bonito (...), mas, aí, mais me serviu o método de Paulo Freire para eu pegar no método das 28 palavras e adaptá-lo no trabalho com as crianças do que propriamente com os adultos. O método de Paulo Freire era muito bonitinho na teoria, mas em termos práticos, não resultava tanto. Em Faro quem nos dava o método tinha experiência de alfabetização? É que apresentar o método, tudo bem. Podemos apresentar como é, as fases, tudo isso, mas na prática as coisas funcionam de outra maneira. Com as bolseiras, achas que elas utilizavam o método? A gente preparava-as, dava-lhes o material todo, tu achas, que elas sabiam aplicar esse método? As bolseiras?” (E16).

“Como coordenadora tinha perfeita consciência de que nem todas as miúdas bolseiras iam utilizar na prática o método Paulo Freire (...). Reproduziam o seu modelo de escola primária, como tinham aprendido era como elas ensinavam” (E 10).

“Eu fazia como tinha aprendido na Formação que era a única maneira que eu sabia. Eu também tinha aquelas reuniões com a Etelvina e ela ensinava como tínhamos aprendido na Formação (...). Era um bocado difícil (...) Às vezes não fazia como a Etelvina dizia, tentava adaptar aquilo que era mais fácil para mim e para as pessoas” (E24).

Uma bolseira relata que não podia proceder no curso como a tinham ensinado na formação porque não resultava. Cada pessoa é diferente da outra, o que obrigava a um ensino individualizado. “Cada pessoa já trazia uma herança, às vezes, não sabia

ler nem escrever, mas, tinha qualquer coisa. A gente tinha que pegar nessa qualquer coisa para os incentivar e os levar. Os progressos eram lentos ou quase nulos” (E 15).

Segundo os relatos o mais importante era conhecer os adultos educandos, diagnosticar os seus conhecimentos. “Aqueles pessoas eram todas diferentes, umas sabiam mais outras sabiam menos e havia algumas que não sabiam quase nada, não eram capazes de ler uma palavra. Com essas, era ainda mais difícil motivá-las, com as outras não” (E24). O problema não estava no universo vocabular nem na escolha das palavras, mas sim na metodologia a adotar e na (in) capacidade de individualizar o ensino pois não se podia utilizar métodos iguais com pessoas com saberes diferentes.

Uma professora de terreno considera que a interpretação do “método” de Paulo Freire depende do conhecimento que se tem sobre os métodos de aprendizagem da leitura. “O método Paulo Freire está entre o método global e o analítico sintético (...) um professor que conheça o analítico sintético, que conheça o método global, percebe imediatamente o método de Paulo Freire”. Mesmo sabendo utilizar o “método” havia muitos adultos educandos que tinham dificuldades de aprendizagem, não por causa do método mas porque a aprendizagem da leitura exige muito exercício.

“Utilizávamos o método, ensinávamos, mas, não era fácil para as pessoas ficarem a saber ler, porque, só liam lá. Iam para casa e não treinavam a leitura (...) as pessoas não tinham tempo, nem livros para ler. Muitas vezes, o problema era falta de motivação e a falta de livros” (E16).

Uma outra coordenadora concelhia relata que a propósito da aplicação do “método” os bolseiros tinham dificuldade em compreender e utilizar porque, tanto bolseiros, como alguns dos adultos educandos que já tinha frequentado a escola, haviam aprendido pelos métodos fónicos. “O método de Paulo Freire não entrava. Mudar de um método fónico para um método global (...) a confusão que isso fazia na cabeça das pessoas. Ora se eu tinha dificuldades, quanto mais as bolseiras, jovens, sem experiência nenhuma ” (E 15).

A aprendizagem da leitura compreende um mecanismo bastante complexo, por envolver processos mecânicos, emocionais e mentais, para além de uma base de

experiências. A leitura é um ato individual, voluntário que exige esforço, atenção e concentração. Como refere Paulo Freire (1999) ler é prazer e não dever, é saber compreender, é saber interpretar, e essa interpretação não é única, depende de cada pessoa, do seu contexto de vida, da vida em sociedade, do tipo de trabalho, da época em que vive.

No nordeste algarvio, como já foi referido anteriormente, os primeiros cursos de alfabetização foram frequentados por pessoas mais jovens com motivação e interesse em fazer a 4ª classe. Com as pessoas mais idosas, as taxas de sucesso eram muito baixas, dependendo da idade, da motivação e das condições de aprendizagem. Segundo Sim-Sim (2006), a aprendizagem da leitura requer compreensão e rapidez. A compreensão depende de condições fisiológicas como boa visão, boa audição e condições psicológicas como capacidade de atenção, de associação, de percepção.

Dado que um dos objetivos dos cursos era assegurar o domínio da leitura e da escrita, as dificuldades eram muitas, pois se os adultos educandos não conseguiam aprender, forçar a aprendizagem não resultava dado que produzia desagrado. Agrada sempre praticar qualquer ato de que resulte prazer e apetece abandonar o que não se consegue fazer com êxito. Para estas pessoas também era importante sentir que podiam ser bem-sucedidas nas suas tentativas de aprendizagem da leitura, o que muitas vezes não acontecia.

Relativamente à escrita, ainda era mais difícil. Se conseguissem escrever, precisariam de entender muito bem aquilo que escreviam para poderem ler, para poderem trocar ideias, trocar experiências, dialogar sobre o que liam. Para além das condições psicológicas e fisiológicas, o outro grande obstáculo à aprendizagem era a falta de exercício. As pessoas só praticavam o exercício da leitura e da escrita quando iam ao curso. Não fazia parte da sua rotina diária tirarem um tempo para o exercício da escrita ou da leitura. Por outro lado, a maioria das pessoas não tinha acesso a jornais, revistas, livros e mesmo que tivesse não havia dinheiro para os comprar ou não tinham oportunidade de os consultar, porque trabalhavam durante todo o dia e só à noite podiam dedicar-se à leitura (Sasaoka, 1990). “Ele adorava ler o jornal (...) Eu pedia ao meu marido, como trabalhava em Faro, para me trazer jornais, revistas. Eu, depois, levava para o curso. Esse senhor pedia-me sempre e eu levava para ele ler” (E24).

Relativamente aos materiais, uma coordenadora concelhia relata que “Os materiais eram uma coisa muito importante. Tínhamos muito cuidado na elaboração

dos materiais porque as bolseiras não tinham condições nem possibilidades de construir materiais, era eu que fazia e depois distribuía “(E 9). Contudo, havia bolseiros que utilizavam os materiais que lhes eram distribuídos, mas em determinadas situações, construía os seus próprios materiais. “Com aqueles que tinham começado de princípio eu passava mais tempo com eles (...). Era com esses que eu utilizava as tais fichinhas que fazia em casa” (E24). Também no concelho de Castro Marim havia bolseiros que “(...) devido ao grupo que tinham gastavam logo os materiais que lhes tínhamos dado. Tinham de ser eles a construir outros materiais (...), usavam a imaginação e davam um toque pessoal às suas aulas” (E 16).

Como refere Sasaoka (1990), os materiais de alfabetização devem ser adequados aos problemas reais e imediatos dos adultos, devem ser simples, atraentes, corresponder aos interesses e necessidades dos educandos e, “(...) no conjunto, todos os materiais deverão revelar-se possíveis de combinação” (p. 37). Havia uma grande diversidade de materiais que eram utilizados nos cursos. “Também utilizávamos textos do Almanaque, tinha textos engraçados e fazíamos fotocópias. Eu gostava muito do Almanaque” (E9).

“Utilizavam-se as fichas que eram feitas na coordenação, também se utilizavam outros recursos que vinham da Distrital, o jornal Viva Voz, o Almanaque (...) Incentivava, também, os meus monitores para que pedissem às pessoas que levassem jornais para sala de aula” (E 11).

“Era eu que construía os materiais que depois distribuía pelas bolseiras. Fazia as fichas com base no método de Paulo Freire que sempre foi uma referência para mim. Havia fichas sobre alfabetização, material da DGEA (...). Na altura, também, fizemos o nosso jornal que era o Dar de Vaia, um jornal que publicámos com o apoio das monitoras. O Jornal tinha notícias sobre os cursos, sobre atividades que decorriam no âmbito dos cursos, notícias sobre o concelho. Aproveitávamos tudo isso, como material para os cursos” (E 13).

Uma professora de terreno do concelho de Castro Marim recordou que se trabalhavam muitos materiais a partir do Almanaque, uma edição da Direção Geral

porque trazia receitas culinárias e as pessoas gostavam muito as copiar. “As pessoas passavam e, às vezes, experimentavam aquela receita, em casa, e depois levavam um pratinho para os outros provarem” (E 16). A confecção dos bolos a partir das receitas do Almanaque tinha, ainda, o objetivo de promover o convívio e a socialização entre todos.”Num ano, combinei com as pessoas marcar, de vez em quando, um dia em que cada um trazia uma coisa. Copiavam as receitas do Almanaque, faziam e depois traziam.” (E 16).

Um dos aspetos mais determinantes para o funcionamento dos CEBAs era a relação que se estabelecia no curso. Uma bolseira da freguesia de Cachopo recorda que o seu curso de alfabetização, “era uma espécie de Centro de Apoio” (E25). Para além de se aprender a ler e escrever, algumas pessoas pediam ajuda para escrever cartas, outras pediam apoio para preencher impressos.”Eu estava ali para ajudar as pessoas (...) não era só a fazer as fichas, era tudo o que tinha que ver com a vida delas” (E25). A alfabetização de adultos implicou estabelecer relações interpessoais, com todas as subtilezas que caracterizam a relação humana, pondo em jogo a linguagem, a afetividade, a personalidade, a compreensão, a empatia, a abertura de espírito, que são aspetos fundamentais do trabalho interativo (Lessard e Tardif, 2005). Durante a aprendizagem da leitura e escrita, os adultos educandos ao conseguirem ler palavras, ao conseguirem formar sons e escrever palavras novas, sentiam-se impelidos a mostrar o que faziam ao monitor de alfabetização e até aos próprios colegas, com orgulho, para depois ouvirem um incentivo. O apoio, o elogio, o encorajamento fazem parte, quase permanente de todo o processo de alfabetização, o que os motivava para a aprendizagem. Uma das principais linhas pedagógicas dos CEBAs foi a atmosfera afetivo relacional que caracterizava o ambiente educativo em que se privilegiava o diálogo, a horizontalidade, a igualdade de oportunidades de todos expressarem a sua opinião.

“Cada adulto tem uma história de vida e, às vezes, com muitas mágoas, com muitos problemas. (...) Criei relações de amizade com essas pessoas porque, se calhar, eu não ia só lá para ensinar a ler e escrever (...) Saber ouvi-los, compreendê-los, saber respeitar a maneira de ser das pessoas” (E 15).

7.2.3.2. O Mundo não acaba além na Portela da Missa

“O saber ler era importante para aquelas pessoas, mas não era o mais importante. O mais importante era as pessoas falarem umas com as outras, conversarem (...). Mais importante era as pessoas saírem de casa, saírem da casca (...). Eu ainda me lembro das primeiras coisas que lhes dizia: o Mundo não acaba além a Portela da Missa. A Portela da Missa é um sítio lá na serra a partir do qual a gente deixa de ver (...). Eu dizia: o Mundo é muito maior que isto e a gente está aqui para ver o mundo e eu estou aqui para vos dizer que há mais mundo. E esta foi a primeira base, fazê-los entender que a vida é muito mais que aquela vidinha que havia lá no monte (...) E as pessoas queriam, queriam saber mais, tinham curiosidade. Quando lhes falava de outras coisas que desconheciam, as pessoas queriam, queriam que falasse, queriam saber mais, havia vontade no grupo “ (E 22).

A alfabetização na serra algarvia era parte de um processo socioeducativo capaz de criar um novo sistema de interação entre as pessoas que contribuisse para a transformação pessoal e coletiva. Melo (1988) considera que num processo educativo com pessoas adultas é necessário criar situações educativas, contextos e dinâmicas em torno de problemáticas que “toquem efetivamente a vida das pessoas e possuam potencialidades de aprofundamento constante, nas áreas do cognitivo, do estético afetivo, da sociabilidade” (p. 58). Para além da possibilidade da aprendizagem da leitura e escrita, a alfabetização procurou oferecer às pessoas novas possibilidades de comunicação, formação, acesso à cultura e formação e, sobretudo desenvolver o sentido de participação e de construção de uma consciência crítica (Brandão, 2010). Também Street (1990) considera que a aprendizagem da leitura e da escrita não consiste apenas na aquisição de um saber técnico, neutro e universal, mas apela a valores e a conceitos culturais fundamentais.

Nos CEBAs para além do ensinar a ler e escrever, a partir das palavras geradoras identificadas nas conversas informais e no conhecimento que havia sido construído no trabalho de diagnóstico, de levantamento do universo temático

realizado pela coordenadora concelhia e pelas bolseiras, houve um trabalho de recolha de património oral. Este trabalho de recolha sobre aspetos tradicionais da vida no monte ou na aldeia, mezinhas, contos, provérbios, canções, receitas, rezas, histórias ainda vivas na memória das pessoas, tinham vários objetivos.

1. Um primeiro objetivo foi utilizar no próprio curso as recolhas que funcionaram como conteúdos de aprendizagem;
2. Um segundo objetivo era valorizar os saberes das pessoas dignificando-as em vez de as confrontar com os não saberes;
3. O terceiro objetivo era transcrever esses dados, organizá-los e transformá-los em documento para que pudesse ser preservado no futuro.

Os CEBAs eram espaços de convívio, de tertúlia, em que as pessoas falavam das suas histórias de vida, contavam estórias, discutiam a vida na serra.

“Havia percursos de vida que podiam ser trabalhados, as pessoas chegavam e falavam. As aulas eram muito animadas, gostavam de falar daquilo que tinham aprendido na vida (...) E, eu aprendia com aquelas pessoas, aprendi muito, aprendi muita coisa” (E 16).

Algumas das entrevistadas destacam que aprendiam mais com os adultos do que ensinavam, o que confirma a teoria de Paulo Freire (1999) de que o educador não sabe tudo, não está totalmente preparado para ensinar, mas deve estar disponível para aprender com os outros, receber conhecimento como se fosse uma transferência bancária. Os adultos educandos sabiam muita coisa, tinham muita cultura e todos aprendiam com todos quando se discutiam temáticas que envolviam as suas experiências de vida e a realidade local. A discussão, o debate, as vivências, as palavras e a sua descodificação eram fundamentais para aprendizagem da leitura e da escrita e para a compreensão do mundo (Freire, 1967, 1999).

Nesta relação educativa, todos aprendiam com todos, como refere uma professora de terreno do concelho de Castro Marim. “Se calhar cresceram como pessoas, tal como eu cresci. Aquilo era um dar e receber” (E 15). Aos monitores de alfabetização (professores de terreno e bolseiros) caberia explorar a pluralidade de saberes e opiniões que acabavam por desempenhar o papel de reguladores das

aprendizagens (Trindade, 2002).

“O curso acabava por ser um processo de socialização, em que falávamos de tudo. Aquela altura também era um momento propício aos sonhos, ao viver (...) Pronto, a viver um pouco a liberdade de reunião (...) era uma altura propícia à socialização” (E 23).

O relacionamento intergrupar, as conversas, as aprendizagens, a socialização, eram formas de terapia para o bem-estar psíquico e também físico. Muitas das pessoas, mesmo depois de certificadas continuavam a ir ao curso. Gostavam daquele período do dia em que conversavam, discutiam temas e também apreciavam os momentos de convívio. “Enquanto estavam ali estavam felizes, não aprendiam a ler, mas gostavam de ouvir falar de acontecimentos, de coisas da vida. Eu, muitas vezes, acabava por levar um livro e ler passagens do livro. Havia uma que gostava muito da Bíblia” (E8).

Há vários relatos que enfatizam a importância dos cursos como fator de socialização e confraternização, entre pessoas cujos vínculos sociais se encontravam fragilizados, devido ao processo de envelhecimento e ao isolamento. “Alguns deles adoravam ir ali porque tinham um convívio, um grupo de amigos, tinham pessoas a quem contavam as vidas deles que não eram vidas fáceis” (E 15). Os CEBAs tinham esta particularidade de promover a amizade, o bom relacionamento entre as pessoas, o prazer de partilhar e de aprender, a integração social, através da criação de um ambiente agradável que se tornava muitas vezes festivo. Esta prática festiva era comum a todos os CEBAs e era uma forma de abrir o curso à comunidade. Quando havia festa no Curso, as pessoas juntavam-se e confraternizavam “Ia toda a gente, os do curso, da família, vizinhos, era uma autêntica uma festa. As pessoas juntavam-se todas, cada uma levava a sua coisa, pareciam casamentos ou batizados, naquelas mesas havia de tudo um pouco” (E1). Estes momentos festivos tinham quase sempre música acompanhada de baile, muitas vezes abrilhantado pela presença de um artista local que vinha a título gratuito, ou com “cachet” que era suportado pela autarquia. “Era ver as velhinhas a dançar que era um pagode, elas não precisavam de homem, dançavam umas com as outras, os homens ficavam a ver (...). Era uma verdadeira animação (...) aquelas pessoas perdidas lá no meio do monte, também tinham direito

ao seu momento de festa” (E2).

Estes momentos eram muito importantes para as pessoas, no sentido de proporcionarem satisfação pessoal, bem-estar psicológico, alegria, prazer em conviver. A CEBA era uma organização aberta, não formal, permeável a influências em que a ação educativa não era fechada em si mesma. Era, “como uma cadeia de montagem cibernética que gira sobre cilindros num movimento circular” (Lessard e Tardif, 2005, p. 44). Era determinante a interação, a participação livre e crítica, o convívio, num clima afetivo relacional positivo, baseado no respeito, na confiança, na autenticidade, na aceitação do outro. O CEBA cumpria funções que iam muito além de ser um espaço onde se aprendia a ler e escrever, era também local de encontro intergeracional. Havia situações, nomeadamente, sessões temáticas e/ou momentos festivos, em que chegavam a juntar-se três gerações.

“Organizámos ciclos de cinema (...) Passávamos filmes não só em Cachopo mas também nos montes próximos (...) onde havia cursos de alfabetização. Eram abertos a toda população (...) a sala estava sempre cheia e aquilo ia a família toda, os adultos, crianças, os pais das crianças, ia o povo todo. As pessoas participavam em qualquer atividade que organizássemos” (E 3).

A Educação de base fazia-se através de várias atividades, não era só a aprendizagem da leitura e escrita, nem só a convivência social. Paulo Freire (1967) refere que a alfabetização nunca deve ser uma atividade puramente mecânica, antes deve constituir um processo dialógico de discussão de temas que, ao promover a conscientização, favorece a aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma dimensão do CEBA que complementava a aprendizagem da leitura e da escrita, era a realização de sessões temáticas abertas à comunidade e cujos conteúdos estavam associados aos interesses das pessoas. A partir da investigação temática foi realizada uma programação sobre os temas a discutir nos cursos. Contudo, também surgiam outros temas, denominados por Paulo Freire (1999) por “temas de dobradiça” (p. 16), que eram propostos pelos bolseiros e que esclareciam e/ou complementavam a compreensão dos temas planificados. Com o evoluir dos cursos de alfabetização, o interesse por outros temas foram-se alargando. De tal modo se tornaram atrativos que mesmo outras pessoas, sobretudo homens que não estavam

inscritos no curso de alfabetização, aderiam a estas ações.

Um bolseiro relata que muitos dos temas discutidos no curso de alfabetização tornavam-se motivo de conversa na própria comunidade. “Naquela altura não havia televisão, na altura não havia eletricidade (...) elas não passavam muito daquelas conversas do dia-a-dia. E eu tentei sempre levá-las a falar sobre outras coisas” (E 22).

“Porque à educação de adultos estava subjacente toda uma filosofia que, depois, passava, também, pelo planeamento familiar, educação para a saúde, educação ambiental, educação sexual, todas essas coisas que faziam parte do nosso programa (...) o ler o mundo como dizia Paulo Freire” (E 7).

No CEBA procurava-se fazer uma verdadeira educação de base, pois estas sessões temáticas permitiam fazer a ponte entre o aprender a ler e escrever e a aprendizagem e discussão de temas diversificados, como saúde, saneamento básico, agricultura, emprego. “Alcoutim deve ser o Município que mais palestras, promoveu, nomeadamente, ligadas à saúde (...) sobre o tabagismo e o álcool, a prevenção de doenças (...) ia falar era de saúde que era o que mais interessava às pessoas” (E 20). Este entrevistado durante o PIDR foi várias vezes convidado pela coordenadora concelhia, enquanto médico do centro de saúde de Alcoutim para realizar diversas sessões temáticas sobre saúde. Na maioria das vezes a sala transformava-se num consultório e o Dr. Amaral terminava dando consultas individuais. Essas pessoas não se deslocavam ao Centro de Saúde devido à falta de transportes e a terem uma idade já avançada que as limitava.”Era muito mais fácil os médicos e os enfermeiros deslocarem-se ao monte, através de nós, ainda que tivessem que usar os nossos cursos para isso” (E1). Era muito importante abordar certas temáticas depois de se perceber que havia muita falta de informação a nível da educação sexual e do planeamento familiar. “Quando eu tentava falar com as mulheres sobre isto nos cursos, nas primeiras sessões aquilo era um bicho-de-sete-cabeças, tudo muito cheio de vergonha, era um tabu, tocarmos nessas coisas” (E1).

Esta coordenadora concelhia refere que era muito sensibilizar as pessoas mais jovens para construírem mais conhecimento sobre as questões da sexualidade, para o planeamento familiar e para o uso dos contraceptivos.

“Porque tudo isso era uma coisa desconhecida, proibida, proibida, mulheres parideiras (...) que não queriam saber de nada disso. E meter-lhes na cabeça a elas e aos respetivos maridos que tínhamos que discutir todos juntos” (E 1)

Também as sessões temáticas eram, muitas vezes, pretexto para dar azo ao espírito de festa. “Muitas vezes, vinham pessoas de outros montes assistir às nossas sessões, geralmente as salas estavam sempre apinhadas de gente, vinham os idosos, vinham os filhos, vinham os netos” (E2). Era dia de festa no monte onde não faltava a música de acordeão e o lanche comunitário, “levavam o que tinham de melhor, apareciam os melhores paios, as melhores chouriças, o presunto, o pão caseiro, o vinho novo, os doces, as filhoses” (E2). O convívio, a festa justificava-se porque o isolamento geográfico era tão grande, a noção de interioridade era tão forte que as pessoas viam-se tão abandonadas que, naquele dia, aproveitavam ser dia de festa.

O turismo social era outra atividade que envolvia adultos educandos, familiares e vizinhos. Todos os anos, as coordenações concelhias, com o apoio das autarquias, organizavam passeios de curta duração, na maioria das vezes, entre 2 a 3 dias, com itinerários escolhidos nos cursos de alfabetização. Estas excursões visavam proporcionar novas oportunidades de lazer e de enriquecimento cultural de pessoas que, por questões de isolamento e por razões económicas, não tinham possibilidade de desfrutar desta atividade.

“A maior parte da população não tinha saído sequer do concelho de Alcoutim, nascia, vivia e morria em Alcoutim (...). Sensibilizei a autarquia para isso que dava um apoio bastante bom (...) uma vez por trimestre saíamos com seis, sete oito autocarros, juntávamos pessoas dos montes todos, de todos os cursos (...). E lá íamos nós, pelo país fora (...) tudo para as pessoas se inteirarem de como era o resto do país, também tinham direitos, tal como as outras populações portuguesas, também tinham direitos de conhecer” (E 1).

Outra das principais características do CEBA era o seu carácter comunicacional que envolvia a interação entre monitor e educandos e entre os

educandos entre si. Do ponto de vista comunicacional, ensinar é realizar atividades significativas, é uma ação falada e significativa, em suma, uma atividade comunicada. A ação educativa com pessoas adultas longe de se reduzir a uma transmissão de informações clara, abrange vários fatores ao mesmo tempo, ou seja, o funcionamento do grupo, os conteúdos, a maneira como os adultos aprendem e como percebem o discurso do monitor (Tardif e Lessard, 2005).

Para Freire (1967) as pessoas são capazes de construir conhecimento de si mesmo e do mundo que as rodeia e são capazes de utilizar o conhecimento para refletir sobre a realidade e intervir no sentido da sua transformação. O CEBA era um espaço de diálogo, onde as pessoas em grupo participavam nos debates, faziam descobertas individuais e coletivas sobre a vida em sociedade, sobre o conhecimento que tinham de si próprias e sobre os outros. O CEBA tinha uma dinâmica que o aproximava dos denominados grupos de encontro (Rogers, 1986) em que um conjunto de pessoas, se juntava para explorar as suas experiências, no sentido de as levar a um melhor autoconhecimento, à capacidade de relacionar as experiências de vida com a construção de novos conhecimento e desenvolver capacidades que lhes permitisse responder adequadamente a situações problemáticas.

Tal como os grupos de encontro também o CEBA era um espaço de desenvolvimento pessoal em que as pessoas se sentiam livres para dialogar, para expressar sentimentos e emoções, para partilhar problemas, criar novas formas de relacionamento e construir novas aprendizagens. Freire (1994) refere que é no seio das relações grupais que as pessoas produzem conhecimento e constroem novas hipóteses de leitura do mundo. O modelo de educação de base desenvolvido no CEBA correspondia ao que Fernandez (2005) denomina de modelo dialógico social, uma vez que não se reduzia à aprendizagem da leitura e da escrita. A aprendizagem tinha uma dimensão social ao centrar-se no desenvolvimento de competências sociais, do pensamento crítico, da capacidade de interagir com os outros, de incentivar à participação na vida da comunidade. Num contexto mais amplo, o CEBA foi o pretexto para se iniciar um processo de intervenção na comunidade.

Com refere uma coordenadora concelhia, antes de se iniciar a implementação dos cursos de alfabetização as pessoas não conseguiam identificar determinadas necessidades, mas depois começaram a encontrar “falta disto e falta daquilo (...) todas aquelas coisas que já tinham posto de parte porque pensavam que não lhes fazia falta à vida, eram adultos, com a vida feita, com as ideias fixas” (E1).

“Aqueles cursos eram uma gota de água para aquelas pessoas porque elas precisavam muito mais do que aquilo que nós lhes estávamos a dar. (...). A ânsia que elas tinham das coisas, por isso, apareceu tanta gente, com tanta afluência aos cursos, mas se calhar devíamos ter proporcionado ainda mais do que aquilo que proporcionámos (...). As pessoas queriam mudar, queriam sair de casa, voltar à escola, aprender fosse o que fosse. Elas estavam ávidas de aprender, de se dar com outras pessoas. Iam para os cursos e gostavam de estar, de conviver” (E 7).

Os CEBAs constituíram um novo modelo de educação de base e tiveram um papel importante no desenvolvimento humano das gentes nordestinas, sobretudo para as mais ávidas de construir novas aprendizagens, de melhorar a sua qualidade de vida através das relações grupais, do convívio e do acesso a novos conhecimentos. O objetivo dos CEBAs era reduzir os impactos prejudiciais do isolamento, da falta de oportunidades educativas, através de ações que promovessem o “*empowerment*” das pessoas (Friedmann, 1996; Freire, 1999 b).

Para muitos dos adultos, a aprendizagem da leitura e o domínio do código oral e escrito, ainda que de maneira limitada, ter-lhes-á conferido o poder de questionarem a própria situação de vida, a realidade do contexto onde viviam e o seu papel na vida em sociedade. O conceito de poder parece estar associado à ideia de autonomia (Freire, 1999 b), no que se refere à possibilidade das pessoas obterem um maior controlo sobre as suas vidas o que lhes permitia ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão sobre questões que lhes diziam respeito. Nesta perspetiva, o CEBA era um recurso com atividades adequadas aos interesses e necessidades educativas das pessoas, que visava o aumento do poder pessoal e coletivo das gentes nordestinas e garantia um maior sentimento de comunidade. De acordo com Amaro (2007), o sentimento de comunidade está associado a sentimentos de melhor bem-estar, maior sentido de pertença, maior capacidade de participação e assunção, de forma proactiva, da resolução de situações stressantes na comunidade. “A educação de adultos abriu outras portas às pessoas, fez-lhes bem à cabeça, foi a base de tudo o que, depois, veio a acontecer, naquela zona, para a própria valorização pessoal” (E7). A mesma opinião é partilhada por outra entrevistada que considera:

“Tirámos as pessoas de casa, elas saíram do casulo, aprenderam coisas novas, fizemos tantas ações que as pessoas habituaram-se a ter coisas novas, a ter necessidade de novas formas de sociabilização, a conhecer novas valências, sentiram-se mais protegidas, a ter mais atenção, a ser mais críticas (...) Agora as pessoas estão mais acessíveis, aderem melhor às coisas e a saber que é melhor haver um centro de dia, haver uma associação do que não haver nada. As pessoas agora dão muito mais importância a estas coisas, a valorizar a cultura das pessoas. Agora valoriza-se muito mais a cultura” (E 2).

7.2.3.3. O analfabeto do nordeste algarvio

Os analfabetos no nordeste algarvio eram homens e mulheres, pessoas idosas, com muita experiência de vida, que já haviam passado por muitas situações de vida, com maior ou menor confiança nos seus conhecimentos e habilidades, só que não sabiam ler nem escrever. Eram pessoas potencialmente inteligentes que, por terem vivido em ambientes socioculturais desfavorecidos e por nunca terem tido acesso a determinadas condições de cultura, precisariam que houvesse uma intervenção institucional que os ajudasse a desenvolver essas tais potencialidades latentes.

As pessoas analfabetas apresentam capacidades para construir e reconstruir novos conhecimentos e aquilo que são, dependerá muito do contexto em que vivem, do seu mundo que não é apenas físico, mas social, histórico, cultural, consequência de condições sociais, económicas e políticas. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias (...) é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler”(Freire, 1987, p.19). Eram pessoas analfabetas que ao longo da sua vivência construíram muito conhecimento e, produziram cultura (Freire, 1999), pelo que, a riqueza do que sabiam, a vida e a maneira como a teriam vivido, seria um facilitador da aprendizagem, mais da leitura que da escrita.

Segundo Moura (1979) esta aprendizagem dependeria de dois fatores:

1. A sua relação com o meio envolvente e problemas de ordem interna. Na relação com o meio havia a considerar o papel da comunidade, a questão da vergonha social, os comentários que se produziram na vizinhança;
2. Os fatores internos que teriam que ver com a idade, com as habilidades psicomotoras, a coordenação motora, a visão, a audição, a memória, a motivação.

De acordo com os relatos “Naquela zona não havia o sentido de exclusão (...) e também não havia a vergonha social de se ser analfabeto, ninguém tinha vergonha de ir para o curso” (E5). Talvez porque a taxa de analfabetismo era tão elevada, a pessoa analfabeta não era vista como ignorante e o analfabetismo não seria considerada doença social. Relativamente aos fatores internos, havia dois grandes grupos a considerar, os mais jovens e os mais idosos. Entre os mais jovens, cuja maioria fez a 4ª classe, merece destaque o número significativo de mulheres, algumas delas já haviam iniciado o processo de escolarização em crianças, mas entretanto por razões várias desistiram, chegando ao casamento sem condições de poder ajudar os seus filhos nas tarefas escolares. Essa terá sido a sua maior motivação para a alfabetização. “Os primeiros a frequentar os cursos eram precisamente (...) as mães que tinham os filhos a frequentar as escolas primárias, portanto, aquilo era praticamente em todo o concelho” (E 1).

A seguir aos grupos mais jovens, seguiram-se os mais idosos que iam ao CEBA para aprender a ler, mas também para se socializarem, para aprender novos conhecimentos, para fugir à rotina doméstica, para desfrutar de alguns momentos de lazer. Segundo Paúl (1997), o envelhecimento corresponde a uma fase da vida caracterizada por um gradual disfuncionamento psicológico e cognitivo, perda de controlo do corpo e da dimensão psicológica. Algumas destas pessoas viviam em situação de relativa marginalidade social, a que a ausência de relações familiares não seria um fator alheio. O CEBA tinha uma função importante, não só por promover a integração social, como permitir a comunicação entre familiares através da palavra escrita. “Ela tinha a filha em Lisboa (...) conseguiu aprender a ler e a comunicar com a filha (...). Essa era grande motivação dela, aprender a ler para ser capaz de ler as cartas da filha, andou aqueles anos todos sempre motivada” (E 23). Havia pessoas que tinham familiares no estrangeiro e o curso de alfabetização iria permitir criar maiores laços de proximidade entre familiares que viviam distantes.

Iliteracia, solidão, isolamento, abandono eram alguns dos problemas sentidos por parte das pessoas mais idosas. Contudo, apesar de todos estes constrangimentos, todas as pessoas aprendiam porque todas elas tinham um potencial a ser desenvolvido, desde que fosse respeitado o ritmo de cada uma. Como refere Lima (2004) todas as pessoas, apesar de analfabetas, têm as suas competências e são culturalmente inteligente. Ainda que muitos dos adultos educandos não ficassem aptos a fazer a 4ª classe, acabavam por desenvolver outras capacidades, construir novos conhecimentos, criar novas relações de amizade e reforçar as relações grupais. Como refere Rogers (1984) as pessoas têm uma tendência natural para evoluir e para se auto atualizar, desde que motivadas, apoiadas e enquadradas na dinâmica do grupo.

Havia pessoas mais e menos motivadas, assim como havia momentos de desânimo que conduziriam à desistência se não houvesse uma atitude de encorajamento, de incentivo por parte do educador de adultos. Era muito importante o entusiasmo, a entrega, a atitude demonstrada pelo bolsheiro, “Ela dava incentivo para não desistirem e eles não desistiam (...) a força do monitor, a forma como o monitor se posicionava, como se relacionava com eles, como trabalhava (...) como orientava as sessões” (E3). Um bolsheiro do concelho de Alcoutim faz o seguinte relato:

“Quando eu percebia que a pessoa estava assim, que dava mostras que ia desistir, eu ia lá a casa buscá-lo. Como éramos do monte, eu tinha todo o à vontade (...). Ninguém desistia lá no curso. Isto era quase uma pedagogia de comportamento. Porque o desanimar é uma coisa de momento. Se não tiver ninguém que a puxe, a pessoa nunca mais lá aparece (...) Eu quando via que uma pessoa não estava lá, ia lá a casa buscá-la, «Ah! Agora não posso ir», «Faz favor de vir, está lá toda a gente à sua espera». Toda a gente ia, eles nunca falhavam” (E 22).

Freire (1999b) refere que o ato de aprender, de conhecer, é difícil e exigente, mas, também deve dar prazer. “É preciso, pois, que os educandos descubram e sintam a alegria (...) de todos quantos a ele se entreguem” (p. 83). Com as pessoas mais motivadas a aprendizagem ocorria com maior naturalidade. “Foi a pessoa mais

determinada que eu vi num homem que, aparentemente, parecia um homem tacanho (...) Na verdade enganei-me. Tinha uma sede tão grande de saber, de aprender, que fez a 4ª classe” (E 5). Uma pessoa motivada sente maior necessidade de agir para alcançar determinado objetivo, como foi o caso deste indivíduo que fez a 4ª classe, e mudou o rumo da sua vida. Começou a ir às feiras de artesanato no concelho.

Para Freire (1996), motivar e auto motivar-se, é de fundamental importância no processo de educação de adultos, quer do ponto de vista do educador quer do educando. “O avanço das pessoas, por muito pequeno que parecesse ser, para mim, era sempre um êxito muito grande. E quando eu via que as pessoas avançavam um bocadinho, nesse dia, eu ia para casa sempre muito mais satisfeita” (E 7).

“As pessoas ficavam tão felizes quando conseguiam ver que tinham conseguido mais qualquer coisa (...) Porque esses avanços era o resultado do meu trabalho e eu quando os via felizes também ficava feliz, era sinal que tinha valido a pena (...). Quando chegavam à noite ao curso diziam «Olha, hoje fui assinar o meu nome e já fiz sozinha, não foi preciso copiar» (...) Eu ficava toda orgulhosa quando as pessoas diziam isso porque, às vezes, também diziam, Se não fosse a menina Guida não tínhamos aprendido a fazer o nome” (E 24).

Ir à Junta, à Câmara, ao Centro de Saúde e serem capazes de assinar o nome em qualquer documento sem ter de recorrer ao carimbo - suja dedo, seria o reconhecimento social do trabalho desenvolvido no curso de alfabetização, apesar de que o CEBA era muito mais que isso. Para a maioria dos adultos educandos qualquer avanço na aprendizagem era uma alavanca para a elevação da autoestima e da autoconfiança, ao mesmo tempo que promovia o resgate da dignidade e do sentido de participação.

A função dos CEBAs, como verdadeira educação de base, foi privilegiar a aprendizagem, enfatizar o potencial de desenvolvimento das pessoas analfabetas, resgatar o seu sentido de participação e de reforço da cidadania.”Era uma coisa impressionante ver populações inteiras, naquele concelho, entregues a si próprias, apagadas (...) não conheciam os seus próprios direitos” (E1). Nalguns cursos, as pessoas assumiram o seu direito de cidadania e de participação. “Castelhanos é um

monte da freguesia de Martinlongo em que havia uma grande carga política, um monte com grandes características de esquerda (...). Era gente mais velha, não era gente jovem, mas com muito sentido político (E5).

“No curso das Mealhas as pessoas eram muito incisivas, muito exigentes, muito imperativas. Levantavam muitas questões e gostavam que o presidente da Junta fosse visitá-los (...) Ele lá não podia falhar, estavam sempre com o olho sempre em cima dele (...) Sabiam os seus direitos. Enquanto nos outros montes as pessoas eram mais submissas, nas Mealhas eram mais críticas, mais reivindicativas (...) a relação entre eles e o presidente da Junta era quentinha, de vez em quando havia desaguizados. E isso também acontecia porque no curso, se a monitora se apercebia que havia algum problema no monte, punha isso à discussão na sala de aula. Todos discutiam o assunto (...). Achavam ali a melhor forma de depois ir pôr a questão ao presidente da Junta” (E 3).

Para que se operasse este processo conscientização era determinante a participação livre e crítica dos adultos educandos nas sessões de alfabetização. Num processo de alfabetização libertadora as pessoas falam dos seus problemas, das suas necessidades, da realidade envolvente, numa perspectiva crítica. Aos monitores de alfabetização cabia explorar a pluralidade de saberes e opiniões, dinamizar os debates, evitando conclusões. O papel do educador de adultos consiste em propiciar as condições e o ambiente favorável para que as pessoas dialoguem sobre situações concretas da sua existência. “A alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador” (Freire (1967, p. 111)

7.2.3.4 Bolseiros no caminho das estevas

A maioria dos bolseiros dos CEBAs eram jovens pertencentes à comunidade, residindo no próprio monte ou no monte próximo, onde decorria o CEBA. Contudo, no concelho de Castro Marim, a maioria dos CEBAs eram orientados por docentes

do ensino primário que acumulavam as suas funções profissionais com uma bolsa de alfabetização. Esta situação ocorreu com docentes colocados na Telescola e em escolas primárias de localidades mais próximas de Castro Marim, como Odeleite e Furnazinhas. Eram professores que, por força da sua colocação, viviam na comunidade, estavam identificadas com o universo vocabular dos adultos educandos e participavam nas reuniões quinzenais de planificação com a equipa concelhia de Castro Marim.

“Os cursos funcionavam bem, mas, também, é verdade que, a maioria das bolseiras, eram professoras que tinham uma bolsa de alfabetização (...). Depois, havia era, em montes mais isolados (...) aí, as bolseiras já não eram professoras, eram jovens da localidade ou dali perto, com menos formação” (E 8).

Nos montes mais isolados do concelho de Castro Marim, a exemplo da freguesia de Cachopo e do Concelho de Alcoutim, os bolseiros eram jovens do meio local que estavam muito bem identificados com as características, cultura, linguagem, usos e costumes, necessidades e anseios dos adultos educandos. Para além disso, manifestavam-se motivados para ensaiar uma experiência educativa que contribuísse para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Uma vez, a sua contratação dependia do acordo mútuo entre Junta de freguesia e coordenadora concelhia, outras vezes, dependia só da coordenadora concelhia que propunha a sua contratação à Coordenação Distrital de Faro. “Era o presidente da Junta que me sugeria nomes de pessoas e depois eu falava com elas (...). E à primeira ou à segunda vez ficava logo com aquela ideia de perceber (...) tinha condições para ser monitora de alfabetização.” (E2). “Os monitores eram desses montes, jovens que eu escolhi depois de me aconselhar com as próprias pessoas dos montes” (E6).

Um dos bolseiros entrevistados recorda que fora convidado pela coordenadora concelhia de Alcoutim. E aceitou o convite, porque tinha tempo disponível e porque foi influenciado pela própria esposa que já era bolseira num curso de alfabetização que funcionava na sua própria casa. “Eu tinha pouca formação académica, mas esta foi parcialmente contrabalançada pelo meu velho hábito de devorar livros” (E21). Outro bolseiro relata que estava no monte sem nada para fazer, pelo que acolheu o convite para ser bolseiro com grande agrado. “Vivia isolado lá no

monte no meio daquelas pessoas todas (...) percebi que lá no monte era um trabalho interessante que eu podia fazer (...) foi mais na perspectiva de me ocupar a mim próprio” (E 22).

Bolseiros e bolseiras recebiam uma remuneração de 10 mil escudos que, segundo relatam, fazia muito jeito. Na maioria dos casos, era a primeira remuneração que recebiam. “Dez contos, dez contos naquela altura dava para muita coisa. Para mim, foi o meu primeiro ordenado, foi o primeiro dinheiro que eu ganhei. Dava muito jeito. Ora, vivia na serra, não tinha onde gastar” (E22). Alguns destes jovens estavam disponíveis, sem nada por fazer porque não tiveram condições económicas para prosseguir os estudos.

“Eu deixei de andar à Escola porque um dia o meu pai disse-me, Olha filho amanhã não há dinheiro para ires à Escola. E, eu tive de desistir de estudar, fiz o 12º ano e acabou-se, não havia dinheiro para mais” (E 22).

“Antes do 25 de Abril, num meio como este, em Cachopo, era quase impossível uma rapariga estudar. E, o meu irmão foi, dava-se sempre a primazia aos filhos porque as raparigas eram para ficar em casa” (E 23).

De acordo com os relatos, o trabalho de alfabetização não conferiu só recompensa financeira, contribuiu também para o sentimento de satisfação pessoal e de realização sobre o trabalho desenvolvido. Para a bolseira do curso do Grainho, freguesia de Cachopo, os dez contos eram uma boa ajuda para a economia doméstica. Era importante porque era o seu primeiro ordenado “mas era muito mais importante fazer alguma coisa de útil e conviver com aquelas pessoas (...) Isso era o mais importante para mim, estar ali com aquelas, aprender também outras coisas, ser respeitada” (E24). Esta bolseira recorda que por falta de recursos económicos, nunca pôde seguir o seu sonho. O curso de alfabetização acabou por sublimar um desejo não realizado. “Nós temos sempre aqueles sonhos quando somos mais jovens, eu queria ser professora primária (...), isso veio completar um bocadinho aquela tristeza de não poder tirar esse curso, aquilo veio completar essa curiosidade (...), esse desejo” (E 24). Para o bolseiro de Corte das Donas, no concelho de Alcoutim,

“Era mais importante o orgulho que me dava, do que propriamente o valor do dinheiro. Aquilo ajudou a construir a minha personalidade, a minha maneira de estar. E, eu sabia que o merecia, eu sabia que fazia um bom trabalho e isso ainda me deixava mais orgulhoso” (E 22).

A opinião dos bolseiros foi unânime relativamente à satisfação sobre a qualidade do trabalho realizado. Também as professoras entrevistadas, coordenadoras concelhias e professoras de terreno, consideram que, no geral, os bolseiros fizeram um bom trabalho. “Aquele grupo de bolseiras de Alcoutim era espetacular, quando as conheci achei que era um grupo fantástico, não sei como é que este grupo apareceu, parece que foram escolhidas a dedo” (E2). Face às características do território, só seria possível alargar a rede de CEBAs a todo o nordeste algarvio, com a participação destes jovens que constituíram, no geral, um grupo bom, motivado e disposto a aprender.

“Os bolseiros podiam não ter formação, mas fizeram um trabalho bom. Daquilo que eu tive oportunidade de ver quando ia aos cursos. E mesmo quando reuníamos com eles, achava que eram jovens que estavam a gostar daquilo que estavam a fazer e isso é muito importante” (E 8).

Um dos argumentos que justifica o bom desempenho dos bolseiros está relacionado com o conhecimento que tinham do meio, a identificação com as referências culturais, as tradições locais, o universo temático. Gómez et al. (2007) referem que os agentes educativos, integrado no contexto das comunidades são as pessoas ideais para desenvolver práticas educativas. “As pessoas como me conheciam tão bem, eu nasci e cresci ao pé daquelas pessoas. Todos eles eram como se fossem da minha família (...). Nada ficava mal, não se sentiam inferiorizados, nem complexos, nada” (E 22).

Contudo, num grupo de bolseiros num território como o nordeste algarvio é natural que haja diversidade ao nível das experiências de vida, das mentes culturais, da formação, da motivação e da capacidade de trabalhar com pessoas adultas. “Algumas moças eram mais espertas e depressa aprenderam. Elas fizeram o melhor

que puderam (...). Agora, para ser sincera, o trabalho feito por elas não era o mesmo que ser feito por um professor” (E 16). A tarefa dos bolseiros não era fácil, pois apesar da formação que tiveram, “do muito apoio que lhes dávamos, de as ajudarmos com o material, elas tinham algumas dificuldades em fazer alfabetização, porque lhes faltava conhecimentos” (E 10). Um bolseiro refere que nunca sentiu muitas dificuldades porque encontrava sempre solução para os seus problemas. “Se eu tive alguma dificuldade, tive a capacidade de a partilhar com as pessoas e aí deixou de ser dificuldade” (E 22).

Face à idade, à inexperiência, à falta de formação para o desempenho da função de monitor de alfabetização o seu papel era, de certa forma marcado, muitas vezes, pela intuição e até mesmo pela improvisação em certas situações. “Eles, também, tinham que saber improvisar” (E8). “Eu acho que cada um fazia à sua maneira, improvisava um bocado conforme o grupo e a sua maneira de ser” (E21). Na ação educativa com pessoas adultas ocorrem, por vezes, situações imprevistas em que se torna muito difícil para o monitor controlar inteiramente a situação. Daí que a sua ação podia ser concebida como “um «artesanato», uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas” (Tardif e Lessard, 2005, p. 46).

As sessões de alfabetização tinham um plano esquematicamente centradas em cinco momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados: a investigação temática, a tematização, a problematização, os exercícios de leitura e de escrita (Freire, 1967). Contudo, as sessões estavam, na maioria das vezes, sujeitas a inúmeros imprevistos: alguém que tinha mais dificuldade em escrever ou ler uma palavra, alguém que teimava em falar mais, alguém que interrompia, alguém que perguntava, algo que fazia interromper a sessão, perguntas que não eram respondidas, temas que não eram suficientemente discutidos, tudo isso fazia parte “da textura das interações” (Tardif e Lessard, 2005, p. 218).

Estas situações imprevistas obrigavam os agentes de alfabetização a adotar respostas criativas/improvisadas que envolvessem, obrigatoriamente saberes recentes advindos da formação, mas também atitude, entusiasmo, curiosidade, vontade de aprender e uma atmosfera afetivo-relacional positiva. O monitor de alfabetização que era capaz de improvisar, era um agente educativo ativo que transformava uma situação crítica em situação educativa prazerosa (Freire, 1999), motivando os adultos educandos para aprendizagem. Os educadores têm uma função muito importante porque são responsáveis por estimular o prazer de compreender, descobrir, construir

o conhecimento. É uma tarefa delicada porque supõe, em princípio, amizade, doçura, firmeza, paciência e decisão, além do domínio dos conteúdos e metodologias (Gadotti, 2000).

Apesar de poderem trabalhar conteúdos diferentes, porque as temáticas podiam diferir de monte para monte, a maioria dos bolseiros utilizavam metodologias muito parecidas e, na sua prática educativa, acabavam por se confrontar com o mesmo tipo de problemas que depois discutiam em grupo, nas reuniões mensais de bolseiros. As reuniões mensais, as ações de formação em que participavam, as idades aproximadas, a semelhança de problemas com que se debatiam, a identificação com a alfabetização, foram aspetos que contribuíram para que se criasse um bom espírito de equipa entre os bolseiros, que trabalhavam na área da mesma coordenação concelhia. “Havia ali muita amizade e também muito boa disposição, muita juventude (...), aquelas raparigas, aqueles rapazes, o que eles se divertiam e divertiam as pessoas com as suas brincadeiras, com a sua alegria” (E2).

Contrariamente ao que observa no ensino regular caracterizado pelo individualismo docente que está na origem da falta de espírito de grupo (Tardif e Lessard, 2005), na alfabetização de adultos imperava o sentido coletivo e o sentido de colaboração. “Quando havia saraus, convívios, sessões temáticas, geralmente convidavam-se outros montes e lá iam as pessoas e as bolseiras as acompanhar” (E2). Entre as bolseiras havia unidade, motivação e grande predisposição para a ação o que as levou criar o primeiro rancho folclórico de Martinlongo, constituído na maioria “(...) por bolseiras nossas que tiveram essa iniciativa (...). Aquelas moças todas, moças muito ativas” (E2).

Apesar do reconhecimento por parte das populações e das próprias equipas concelhias, a figura de bolseiro foi extinta nos inícios da década de 90. Foi uma consequência das políticas educativas que determinaram também o fim do PIDR, e o esvaziamento da rede pública de educação de adultos no Algarve. Durante este início de década o número de professores do 1º ciclo do Ensino Básico e 2º ciclo das Variantes de Ensino Básico, saídos das Escolas Superiores de Educação começavam a ser excedentários, pelo que a solução foi colocá-los em cursos de alfabetização, substituindo os anteriores bolseiros. Foi o primeiro passo para a escolarização quase total do sistema de educação de adultos, a descaracterização do sistema e o fim anunciado dos CEBAs no nordeste algarvio.

“Na alfabetização deixaram de contar com os monitores, passaram a dar preferência aos professores para dar cursos, para dar alfabetização, professores que estavam colocados na escola (...) desvirtuou aquilo que era a educação de adultos (...). Uma pessoa vinda de fora não sabia lá certas coisas. E por outro lado, penso que as pessoas eram capazes de se sentir mais à vontade connosco, conheciam os monitores, os jovens que lá estavam, conheciam os pais deles, conheciam a família. Portanto havia outro à vontade que seria diferente se fosse um professor vindo de fora” (E 21).

As experiências, como bolsheiros, assumiu contornos muito significativos quer para a valorização do trabalho de educação de adultos no nordeste algarvio, quer para a própria história de vida, de cada um destes jovens. “Aquilo não foi algo que passou por elas assim sem mais nem menos, aquilo deixou muitas marcas. Mas marcas boas. Tudo aquilo foi muito importante na vida do nordeste algarvio” (E2). A nível individual, as trajetórias de vida de alguns destes bolsheiros foram marcadas por estas experiências educativas. “E não tenho a menor dúvida que esta experiência marcou a minha vida profissional e se calhar até todo o meu percurso de vida (...). A minha vida começou a ser tipo bola de neve” (E21). Este bolsheiro, casado com uma jovem bolsreira de alfabetização, organizou a sua vida no concelho de Alcoutim, passando a assumir um papel interventivo. Esteve na origem da primeira rádio amadora no concelho de Alcoutim, depois esteve envolvido na constituição da Associação Alcance. Em 1991 integrou a associação In Loco por convite de Alberto Melo. Durante oito anos trabalhou na In Loco. Depois de sair da In Loco esteve envolvido em várias outras associações como sócio fundador. No momento da entrevista era presidente da direção da Associação Alcance, vice-presidente da direção da Associação Terras do Baixo Guadiana uma associação de desenvolvimento local, presidente do conselho fiscal da Associação de pais da Escola de Alcoutim e presidente da mesa da Assembleia Geral da Associação A Moira. Em 2012 concluiu a licenciatura em Educação Social na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve e em 2013 estava a frequentar o mestrado em Sociologia. “Em várias ocasiões, eu tive que fazer reflexões pessoais (...) a minha experiência dentro de alfabetização foi talvez uma das mais gratificantes da minha

vida (...). Hoje sei que essa experiência foi o principal responsável pela minha trajetória profissional” (E 21).

Opinião semelhante é partilhada por outro bolseiro que relata, “Ter sido formador serviu-me para eu me formar a mim (...) foi um complemento muito interessante para a minha personalidade e, até depois, para a minha postura no futuro. Ainda hoje eu sou marcado por isso” (E22). O curso de alfabetização mudou a sua vida também porque enquanto bolseiro de alfabetização conheceu a sua esposa, que era colega de alfabetização, noutra monte. Ambos bolseiros decidiram casar e fixar residência no concelho de Alcoutim. Após esta experiência como bolseiros, a esposa empregou-se na Câmara de Alcoutim e o Rui iniciou um percurso como empregado bancário que interrompeu para iniciar uma nova experiência política.

“Candidatei-me, ganhei as eleições e fiquei na Câmara durante treze anos como vice-presidente (...) Ser candidato a um lugar público exige saber relacionar com as pessoas (...) Gostava de sublinhar isto, na educação e adultos eu aprendi mais do que aquilo que ensinei (...) Foi um tempo muito importante na minha vida” (E 22).

Entre a diversidade de jovens que foram bolseiros e bolseiras no nordeste algarvio, alguns decidiram continuar a estudar. Alguns concluíram licenciaturas, tendo a maioria abandonado a serra algarvia. “A educação de adultos acabou por ser uma porta aberta para muitas jovens (...). E muitas jovens foram tirar cursos e conseguiram. Há muitas na área da informática, da enfermagem, da educação. No ensino há muita gente” (E 4). Uns saíram, outros ficaram. Alguns ficaram porque conseguiram emprego e outros e casaram e decidiram continuar a viver no nordeste algarvio. Um dos fatores que contribui para fixação dos jovens foi o casamento entre bolseiros e bolseiras. “As reuniões (...) convívios (...) ações de formação onde se ficaram a conhecer (...) Entre os monitores, houve muitos casamentos. Eu lembro-me pelo menos de cinco ou seis (...) continuam a viver no concelho” (E1).

Por outro lado, todos os bolseiros que decidiram continuar a viver na serra, acabaram por conseguir uma ocupação profissional.

“Organizaram cá a vida delas. A Câmara ainda deu emprego a uns quantos bolseiros e outros continuam cá, no Lar, nas associações (...) juntas de freguesia, associações de desenvolvimento local, nessas cooperativas que têm surgido (...). Outros foram trabalhar nos projetos da In Loco” (E 2).

O trabalho na área da educação de adultos parece ter sido uma boa vitrina para potenciais empregadores. A visibilidade, o dinamismo, o conhecimento sobre o meio, o respeito pelas pessoas, a facilidade de relacionamento, a consciência sobre os reais problemas das comunidades, parecem ter constituído prova da capacidade de trabalho destes jovens. Em Cachopo, as duas ex-bolseiras entrevistadas referiram que, depois de encerrarem os cursos de alfabetização, foram convidadas para trabalhar no Centro de Animação Infantil, onde se mantiveram durante vinte anos.

“Com a responsabilidade inerente ao funcionamento do CAI (...). Depois o Centro fechou, já não há crianças em Cachopo (...). Quando acabou o CAI passei logo para o Centro Paroquial, fui convidada pelo diácono (...) que me conhecia bem e conhecia o meu percurso aqui em Cachopo” (E 23).

Atualmente, estas duas entrevistadas continuam a trabalhar no Centro Paroquial de Cachopo. Os convites da In Loco aos ex-bolseiros inseriam-se numa ação estratégica, apoiada pelo Programa Leader e que consistia em capacitar jovens animadores locais, residentes no território, para participar em projetos de desenvolvimento local (Melo, 2003). Foi neste contexto que também no Azinhal duas ex-bolseiras foram convidadas a integrar um projeto do qual resultou uma micro empresa, a Prova, uma fábrica de bolos atualmente muito afamada a nível regional.

“Essas moças que estão na PROVA foram bolseiras de alfabetização (...). Estas duas, depois conseguiram organizar-se e a educação de adultos, também, ajudou, porque, se calhar, se não fossem bolseiras, não teriam sido “apanhadas” pela In Loco, porque, é engraçado, eles na In Loco, muitas vezes, era a nós que perguntavam por estas jovens” (E 8).

Alberto Melo, na altura presidente da In Loco confirmou na sua entrevista o facto de alguns bolseiros terem beneficiado com o PIDR, sobretudo pelo percurso de vida que acabaram por construir.

“Alguns desses bolseiros foram animadores dos Centros de Animação Infantil e mais tarde, alguns vieram para animadores territoriais. Depois no Programa Leader voltaram a aparecer. Foram pessoas que ficaram com uma experiência e uma prática muito interessante (...). “Muitas pessoas tiram benefício das muitas ações que se desenvolveram (...). Pessoas como o Simão que acabou por escrever um livro e ganhou essa confiança do contacto que teve com as pessoas, com a experiência, com as autoaprendizagens que foi fazendo” (E 19).

7.2.4. Formação de agentes educativos para o Desenvolvimento

A Formação de Agentes para o Desenvolvimento constituiu o 2º Programa do PIDR, no âmbito da rede pública de educação de adultos. Este Programa, direccionado para os bolseiros de alfabetização, teve como objetivo promover o desenvolvimento de conhecimentos sobre princípios educacionais e metodologias de alfabetização, que os capacitasse para organizar e dinamizar sessões dinâmicas e adequadas às características dos adultos educandos. Este programa de formação incluiu várias atividades de formação. A primeira atividade consistiu num seminário inicial, com uma duração de dois dias, em regime de internato sob a coordenação de uma equipa de formadores da Coordenação Distrital e com a participação das equipas concelhias: coordenadora, professoras de terreno e bolseiros. Para Benavente et al (1979) um pequeno curso introdutório de apresentação do método de alfabetização permite aos animadores locais funcionar com eficácia.

O seminário inicial, realizado no início de cada ano letivo era dirigido aos novos professores destacados na rede pública de educação de adultos e aos novos bolseiros, com o objetivo de lhes proporcionar um novo olhar sobre o processo de ensino/aprendizagem, tendo por base a teoria do conhecimento de Paulo Freire. Estes jovens não tinham qualquer experiência como formadores, as suas referências eram baseadas na experiência vivida como alunos de um ensino bancário (Freire, 1999),

que valorizava a transmissão de conteúdos e a memorização. A formação pretendia desconstruir as suas crenças sobre o modelo único de ensino/aprendizagem, haviam aprendido no ensino formal. Benavente et al (1979) referem que para jovens alfabetizadores é indicado uma formação de arranque com o objetivo de sensibilizar para a problemática da educação de adultos com relevância para a relação pedagógica. “Aquela formação nas Açoteias, nunca mais me esqueço (...) o que nos divertimos e também o que aprendemos (...) Foi importante, a gente não sabia nada de alfabetização” (E25).

Foi nesta perspetiva que o seminário inicial foi organizado, incluindo no seu programa, várias estratégias: exposição oral, visionamento de filmes, trabalho de grupo e debates. O objetivo foi proporcionar aos bolseiros a construção de conhecimentos, analisar e refletir sobre métodos e técnicas que os preparasse para as práticas de alfabetização. O programa da formação foi organizado em quatro painéis: O Analfabetismo; Paulo Freire e o seu método; Técnicas de Animação da Leitura; Aspetos práticos da relação Educador/Educandos.

“Um nome que eu ouvi pela primeira vez naquele dia: Paulo Freire! Na verdade, o método Paulo Freire foi, sobretudo para dar respostas a coisas que todos pensávamos ser difícil (...) Naquele dia, ficou claro o perfil que se deve assumir como educadores para poder fazer um trabalho positivo. Além de uma exposição relativamente profunda sobre os métodos de Paulo Freire, o treinamento incluiu diversas atividades de dinâmica de grupo, como jogos e diversas atividades” (E 21).

Os conteúdos privilegiados neste Seminário estavam relacionados com a construção de uma perspetiva sobre o conceito de alfabetização a partir da teoria do conhecimento de Paulo Freire, tendo por principal enfoque a importância da ação do bolseiro, no sentido de se conseguir uma boa aprendizagem da leitura e escrita por parte dos adultos educandos. De acordo com os relatos, a primeira vez que ouviram falar de alfabetização e de Paulo Freire, foi neste seminário inicial. “Foi a primeira formação que tive sobre educação de adultos. Aquilo foi começar em grande, (...) Abriu-nos os horizontes (...) porque a filosofia de Paulo Freire não é só de educação, mas é muito sobre a vida.” (E 4). Outra professora também refere que “Aquela

formação foi muito útil, essa filosofia do Paulo Freire (...) eu consegui levar um bocado para o terreno” (E 7).

Contudo, a construção de uma nova conceção sobre o quê, como e para quê alfabetizar, tendo por base os fundamentos teóricos de Paulo Freire sobre educação na perspetiva da emancipação e da conscientização do adulto educando, implicaria por parte dos formandos, o domínio sobre diversas áreas de conhecimento: pedagogia, psicologia, animação comunitária. Provavelmente por isso, a formação registou efeitos diferenciados, conforme os conhecimentos dos formandos. Nesta Formação estavam bolseiros e professores primários que haviam ingressado na rede pública de educação de adultos. Segundo uma das formadoras, elemento da Coordenação Distrital de Faro,

“Os que eram professores tinham facilidade em apreender as fases do método (...) a minha ideia era que quando passava a mensagem eles teriam entendido. Fazíamos essa formação logo nas primeiras semanas do ano letivo porque havia sempre gente nova a entrar e tinham de perceber as diferentes fases. Também era só isso que fazíamos, uma espécie de marcha de lição. Não íamos além disso (...) O importante era saber alfabetizar utilizando o método” (E 17).

Os bolseiros entrevistados referiram que tinham muita dificuldade em compreender o “método” de Paulo Freire, evidenciando-se as limitações da formação e dos objetivos a atingir. Por um lado, devido à ausência de conhecimentos teóricos sobre a psicologia do adulto, processos cognitivos da aprendizagem e domínio dos métodos de ensino da leitura, que dificultavam a aplicação do “método” Por outro lado, porque os fundamentos teóricos relacionados com o pensamento e obra de Paulo Freire eram abordados de forma superficial, devido à reduzida carga horária da formação e também por ausência de suporte teórico por parte dos formadores. O seminário inicial tinha uma carga horária de cerca de 20 h, distribuídas por um fim-de-semana e era ministrado por uma equipa de quatro formadores da Coordenação Distrital de Faro, que haviam recebido formação como formadores, em Lisboa, numa Ação dos Serviços Centrais. Desta equipa de formadoras só uma tinha vivido uma experiência como monitora de alfabetização., nos anos de 1980/81 e 81/82.

Também esta professor refere que foi para a educação de adultos porque não quis aceitar a colocação que lhe foi atribuída “(...) não queria ir, sabes que a malta da ilha da Culatra é terrível e eu no Alentejo tive algumas experiências não muito boas” (E17). Entretanto, Beja já tinha uma coordenação distrital da rede pública de educação de adultos e o seu coordenador desenvolveu uma série de contactos para implementar a Coordenação Distrital de Faro. Foi neste contexto que conheceu esta professora, Juvenália Bentes que, entretanto, era monitora de um curso de alfabetização de Olhão. Refere que não tinha qualquer formação na área da alfabetização de pessoas adultas. “Era professora e fazia com os adultos mais ou menos como fazia com as crianças, mudava um bocadinho, também por intuição” (E 17). Relata que durante o seu primeiro ano como monitora de alfabetização recebeu formação em Beja, com o coordenador distrital, também professor primário destacado na rede pública de educação de adultos. Foi em Beja que tive o primeiro contacto com Paulo Freire, nunca tinha ouvido falar de Paulo Freire.

Aquando da criação da coordenação distrital de Faro, em 1983, a professora Juvenália foi um dos primeiros elementos da equipa e principal formadora. “Estive na coordenação como formadora na área da alfabetização (...). A equipa formadora era constituída por mim pela coordenadora distrital e pela Manuela” (E17). As outras duas formadoras não tinham qualquer experiência prática ou teórico-prática sobre o que é alfabetizar. A coordenadora distrital viera da escola primária do B. João, nunca trabalhara com adultos. A Manuela Chaves também não tinha qualquer experiência no trabalho com pessoas adultas. Foi destacada para a Coordenação Distrital no ano de 1984.

“Estava de atestado médico, tinha sido colocada nas Furnazinhas e não queria ir para a serra (...) quando entrei para a Coordenação não percebia nada de educação de adultos (...). Depois lá me disseram que os bolseiros eram aqueles fulanos que davam aulas de alfabetização, eles já sabiam alguma coisa, eu é que não sabia nada daquilo” (E 18).

No início da Coordenação Distrital de Faro a formação para os próprios elementos da equipa distrital era muito escassa “no princípio não havia nada, quando tu entraste foi quando começou a haver mais formação. Quando começamos a

trabalhar no terreno, íamos por intuição não tínhamos formação nenhuma (E18). Contudo, como lhe foi atribuída responsabilidade pela área da animação da leitura, fez formação nessa área.

“Eu ia receber formação em Lisboa (...) e depois vinha dar aos professores e aos bolseiros e depois eles faziam animação da leitura nos cursos de alfabetização (...) porque ensinar os adultos ler e não os incentivar à leitura não servia para nada, eles depois esqueciam. Se não liam, se não praticavam, acabava por se perder o trabalho todo da alfabetização” (E 18).

Esta formadora na entrevista referiu que não tinha o mínimo de conhecimentos sobre o que é alfabetizar, nunca recebera formação nesta área assim como nunca tinha experimentado alfabetizar. A terceira formadora, professora primária destacada com funções de coordenadora distrital, assumia a liderança dos processos formativos, também não tinha qualquer formação na área da Educação de Adultos. Por conseguinte, duas das três formadoras, nunca haviam experimentado a aplicação do “método” com pessoas adultas, “só eu sabia as dificuldades que havia em ensinar adultos a ler” (E17). Estas limitações poderiam colocar em causa o objetivo de respeitar a conceção político pedagógico, proposta por Freire (1999), no que se referia à perspetiva crítica da alfabetização conducente a uma prática libertadora, capaz de tornar adultos educandos e bolseiros protagonistas da mudança social no nordeste algarvio.

A formação inicial de animadores locais de alfabetização deveria incluir uma abordagem sobre o diagnóstico do meio onde vão decorrer os cursos de alfabetização, ao nível: do estudo do meio, da caracterização dos adultos educandos, da literatura oral. Esta preparação da ação deve conduzir à determinação de linhas mais corretas de atuação. Só depois desta análise se deveria apresentar a teoria do conhecimento de Paulo Freire e as diferentes fases de ensino/aprendizagem da leitura e escrita (Benavente et al, 1979).

No programa da formação inicial para os jovens bolseiros estes conteúdos não faziam parte do programa. A exposição oral sobre o “método” de Paulo Freire com a apresentação das diferentes fases e o uso das técnicas de animação da leitura parecia orientar os bolseiros mais para um modelo de racionalidade técnica, mais do que para

uma dimensão crítica (Zympher e Howey, 1987; Schon, 1992), que respeitasse os ideais freireanos.

Face ao conhecimento muito limitado sobre Paulo Freire, a equipa formadora da Coordenação Distrital apresentava teorias descontextualizadas da realidade dos bolseiros, fazendo com que a teoria se mantivesse no campo puramente teórico. Como refere a única formadora que tinha alguma experiência como alfabetizadora,

“No Seminário (...) o que trabalhávamos mais era o método (...) Na coordenação distrital havia um livro ou dois de Paulo Freire (...) Não, nunca li (...) o que nós fazíamos era ensinar o método. Falávamos nas fases, no universo vocabular, palavras geradoras. Fazíamos exercícios com palavras geradoras, organizávamos grupos que depois escolhiam palavras geradoras e exemplificávamos como era uma sessão de alfabetização” (E 17).

Na formação o que se pretendia era que os jovens bolseiros fossem capazes de construir conhecimentos que lhe permitissem responder eficazmente às questões da alfabetização, tendo por base regras práticas e operacionais que desconsideravam o papel teórico, na compreensão da realidade. Nesta perspetiva o que sobressaía era o papel do bolseiro - artesão, um educador de adultos que deveria dominar as várias fases do processo de alfabetização, controlar o ritmo das sessões, seguir uma planificação, utilizar materiais, propor atividade, atingir resultados que se traduzissem na certificação do maior número de pessoas adultas.

Com objetivos diferentes foi organizado, nos dias 6,7 e 8 de Março de 1987, o 1º Seminário de Formação de Agentes Educativos para o Desenvolvimento, com o propósito de sensibilizar e motivar os bolseiros para a problemática do desenvolvimento integrado” (Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa, 1987). Com uma carga horária de 20 h, distribuídas por três dias, este Seminário contou com a participação de uma equipa alargada de formadores em representação da Coordenação Distrital de Faro, Serviços Centrais da DGAEE (Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa), da RADIAL (Rede de Apoio ao Desenvolvimento do Interior Algarvio), do IEPF (Instituto de Emprego e Formação Profissional), da D.R. Agricultura e da CCRA (Comissão de Coordenação da Região Algarve).

De acordo com o Relatório Síntese da Coordenação Distrital de Faro da Direcção Geral de Extensão Educativa, participaram como formandos, os coordenadores concelhios (3), bolseiros e bolseiras de Castro Marim (5), freguesia de Cachopo (3), Alcoutim (20). Os temas abordados foram “A educação de adultos e a sua repercussão no Meio”, “Modelo e estratégia de desenvolvimento para o nordeste algarvio”, “Breve caracterização do nordeste algarvio”, “Desenvolvimento e comunicação”, “Desenvolvimento local numa perspetiva de trabalho integrado”. Após a apresentação de cada tema, os formandos organizaram-se em grupo, por proximidade geográfica dentro dos concelhos e discutiram as próprias concepções acerca das suas práticas, partilharam saberes e experiências vividas, procurando enquadrar os seus conhecimentos num quadro mais vasto de significados.

“Sim, a formação teve importância (...) dava para ver as coisas de outra forma e ver como os outros faziam (...). Acho que isso foi o mais importante, a troca de experiências porque os montes não são todos iguais e as pessoas também não. A formação é sempre importante” (E 22).

”Nesta Formação (...) aqui já não se falou do “método” de Paulo Freire. Lembro-me que se falou doutras coisas e que foi mais uma partilha de conhecimentos e que apresentamos o trabalho que estávamos a fazer (...) Mas eu gostei” (E 25).

“Eram momentos de aprendizagem, de construção de conhecimento e de partilha. Tinham possibilidade de refletir com outras colegas muitos dos problemas sentidos, tinham a possibilidade de construir referências para o trabalho educativo que desenvolviam” (E 8).

No final do Seminário, na presença do Administrador do PIDR e de representantes das autarquias de Alcoutim, Castro Marim e Tavira (freguesia de Cachopo) foram apresentadas as conclusões finais desta ação de Formação que incluiu a vontade expressa pelos participantes de se realizar um IIº Seminário, no ano seguinte, e serem promovidas mais ações e encontros de curta duração, entre

bolseiros do nordeste algarvio (DGAEE, 1987). Por razões desconhecidas, esta pretensão expressa por bolseiros nunca chegou a ser concretizada.

Ambas as modalidades de formação já referidas (Seminário de Formação Inicial e Seminário de Agentes Educativos para o Desenvolvimento) tiveram características próprias, muito direcionadas para a abordagem de conteúdos teóricos e teórico-práticos relacionados com a problemática da educação de adultos, no âmbito de um projeto de desenvolvimento regional integrado. No sentido de responder a objetivos de formação continuada que apoiasse os desafios colocados pela prática educativa, foi adotado um modelo de Acompanhamento Sistemático, cuja principal finalidade foi ajudar a planificar e dinamizar as sessões de alfabetização no âmbito dos CEBAs, através de reuniões regulares entre a equipa concelhia e bolseiros.

O Acompanhamento Sistemático era uma modalidade de formação continuada baseada num processo relacional que se estabelecia entre a coordenadora concelhia e os bolseiros no sentido de os ajudar a ajustarem-se às diferentes situações típicas da prática educativa, para que construíssem a sua própria teoria prática que lhes permitisse evoluir enquanto monitores de alfabetização. Nesta perspetiva, a tarefa da coordenadora concelhia era criar um clima relacional de entreajuda, cordialidade, simpatia, cooperação, espontaneidade e autenticidade, em que as relações interpessoais se revelassem determinantes (Handal e Lauvas, 1987).

O Acompanhamento Sistemático foi considerado uma estratégia de formação fundamental no processo de alfabetização na serra algarvia, na medida em que o objetivo principal era apoiar bolseiros a desenvolver conhecimentos e capacidades capazes de os ajudar a resolver os problemas com que se confrontavam na prática educativa. A aprendizagem é facilitada quando o indivíduo ao participar em atividades complexas, conta com o apoio de alguém mais experiente e com maior maturidade, com quem desenvolve uma relação afetiva positiva (Portugal, 1992). Através deste processo formativo que acontecia com regularidade, entre a equipa concelhia e bolseiros, pretendia-se, através da partilha de experiências pessoais, da discussão em grupo, do diálogo, da construção de novas significações pessoais, o desenvolvimento do pensamento reflexivo e a capacidade de relacionar conhecimentos teóricos com situações práticas, que lhes permitisse construir um estilo pessoal de fazer alfabetização. “Fazíamos a planificação, distribuíamos os materiais, dávamos orientações pedagógicas, porque a maior parte deles não tinha

qualquer formação, e eles punham dúvidas e havia esclarecimentos” (E6).

Todas as professoras entrevistadas consideravam muito importante o processo de Acompanhamento Sistemático. “Eu procurava acompanhá-las (...), colocavam questões sobre a forma como ensinar os adultos” (E2). Este processo formativo permitia desenvolver uma postura de questionamento face ao saber e aos contextos sociais, através da reconstrução de teorias e práticas subjetivas baseadas em processos de consciencialização, interpretação e confronto (Vieira, 1993). Nas reuniões quinzenais, nem sempre eram encontradas respostas para as diferentes questões, pois existiam situações inéditas que exigiam a construção colaborativa de conhecimentos. Os bolseiros eram agentes educativos capazes de identificar problemas, pesquisar e construir soluções, avaliar e comunicar experiências e resultados obtidos. Ao tornarem-se mais reflexivos tinham mais possibilidades de descobrir problemas e soluções, inventando e experimentando novas soluções.

A reflexão conjunta, ao envolver todos os agentes educativos da coordenação concelhia sobre a análise da prática desenvolvida, concorria para que cada um se interrogasse sobre o quê, o como e o porquê do acontecido, criando condições para o autodesenvolvimento.

“Muitas vezes discutíamos situações que tinham acontecido nos cursos e todos davam a sua opinião e se essa situação já tivesse acontecido com alguma delas, dizia como tinha feito” (E 6).

“Essas reuniões eram muito importantes porque discutíamos a planificação, falávamos como íamos fazer, tirávamos dúvidas, tirávamos ideias de umas e de outras e aí aprendíamos todas. Aprendíamos umas com as outras (...) e falávamos sobre isso com a coordenadora que nos ensinava sempre qualquer coisa. Aprendíamos sempre alguma coisa” (E 25).

As orientações, as reflexões eram momentos importantes, mas no seu espaço de prática, cada um procurava encontrar respostas para as diferentes situações com que se confrontava. Muitas vezes, utilizavam o cenário de aprendizagem pela descoberta guiada (Zeichner, 1983) assumindo um papel ativo na aplicação experimental de métodos e técnicas de alfabetização. Deste modo, os bolseiros

protagonizavam um papel fundamental na sua formação ao assumirem-se como os principais responsáveis pela sua aprendizagem, cabendo à coordenadora concelhia o papel de facilitadora, no sentido de os ajudar a construir um estilo próprio de atuação e a promover o autoconhecimento (Oliveira, 1992).

“Eu adaptava ao meu estilo o que tinha aprendido com o que eu achava que devia fazer (...) Até porque, independentemente desta pseudo rebeldia em relação ao que era formalmente proposto, aquilo resultou e o importante era que resultasse, não é? E resultou” (E 22).

Com modos de fazer muito próprios, personalidades diferentes, saberes e experiências muito diversificadas, estes jovens em permanente evolução tinham necessidade de acompanhamento sistemático. De acordo com a perspetiva ecológica (Portugal, 1992; Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Vayer et al, 1994), este processo formativo baseava-se na conceção de que todo o indivíduo, para realizar o seu potencial de desenvolvimento, necessita interagir com os outros, com os contextos, com o mundo envolvente. Segundo Vayer et al (1994), o indivíduo exprime as suas potencialidades de modos diferentes, segundo as condições nas quais realiza as suas experiências e face às características do meio envolvente. Outra estratégia importante eram as visitas aos cursos. “As visitas que fazíamos aos cursos era muito importantes, porque era um apoio que se dava aquelas bolseiras (...) elas, às vezes precisavam de mais orientação” (E6).

Todas as diferentes estratégias de formação possibilitavam uma aprendizagem conjunta, indispensável à realização de boas práticas em Educação de Adultos. Coordenadoras concelhias, professoras de terreno, bolseiros, todos os entrevistados foram unânimes em considerar a importância do Acompanhamento sistemático, sobretudo face à ausência de outros espaços e momentos formativos. Excetuando os dois momentos pontuais de Formação (Seminário Inicial e Seminário de Agentes Educativos), o Acompanhamento Sistemático era o único momento formativo que permitia o diálogo, a reflexão, a partilha de experiências, opiniões e conhecimentos. Para alguns destes jovens, a maioria com idades a rondar os vinte anos com menor bagagem educativa e cultural, estes encontros de acompanhamento sistemático eram autênticas sessões formativo-culturais. Em consequência destas

reuniões adaptavam as suas práticas em função da diversidade das situações que enfrentavam, porque a prática não era estática e cada um deles ia evoluindo na relação com processo de alfabetização. Independentemente da formação académica e do reportório de conhecimentos, estes jovens construíam a sua própria teoria prática. “Depois também fui aperfeiçoando e ia tentando aprender mais e ver outros conceitos. E, depois, a pessoa com a prática vai melhorando” (E25). Esta evolução, ao implicar mudança de comportamentos e atitudes a partir do ato educativo, constituía o principal objetivo do aconselhamento que permitia encorajar o indivíduo em formação, ajudando-o a definir objetivos, a otimizar recursos e utilizar estratégias (Handal e Lauvas, 1987).

Era um processo formativo em que todos aprendiam, equipa concelhia e bolsiros. Para as coordenadoras concelhias e professoras de terreno também era uma aprendizagem saber escutar os bolsiros, estar disponível para compreender as suas necessidades, ajudar a ultrapassar receios e poder ajudá-los na sua tarefa de alfabetização. Também as coordenadoras concelhias e professoras de terreno agiam por intuição, pois não tinham qualquer formação na área da supervisão. Esta experiência constituía uma aprendizagem. Para elas e para o autor deste trabalho que, na qualidade de coordenador do PIDR na área da rede pública de educação de adultos, participou em várias reuniões de acompanhamento sistemático e percebeu que ao exercitar a capacidade de reflexão, os agentes educativos tinham maiores possibilidades de encontrar respostas para os problemas e tomar a iniciativa de experimentar novas soluções. Como participante nestas reuniões, o coordenador do PIDR terá sido, sobretudo um aprendiz junto destes jovens, pois os momentos de reflexão e de construção de materiais eram espaços de verdadeira aprendizagem. Esta experiência pouco tinha que ver com o ensino regular caracterizado por algum individualismo docente que, provavelmente, estará está na origem da falta de espírito de grupo dos professores do 1º ciclo do ensino básico. Na educação de adultos, mais concretamente, na rede de alfabetizadores do nordeste algarvio, o termo individualismo não fazia parte do léxico deste grupo, pois a inexperiência de todos os envolvidos, as características do contacto com as pessoas adultas, a diversidade de contextos, a especificidade das situações educativas, a falta de um referencial teórico que ajudasse a encontrar respostas mais adequadas, obrigava a um grande sentido de colaboração entre todos.

7.3 Da Alfabetização à Animação Comunitária

Alberto Melo (1985) referia que não basta ensinar a ler e a escrever, há um conjunto de conhecimentos que são fundamentais proporcionar às populações para se sentirem mais à vontade na sociedade em que vivem. Segundo Ander-Egg (1980), a educação de adultos apesar da sua importância, não se pode reduzir à alfabetização porque é fundamental que as pessoas sejam capazes de expressar os seus próprios valores, enraizados na sua condição histórico-existencial e adquirir a formação que os capacite a assumir protagonismo na vida social, cultural, económica e política. Nesta perspetiva, a educação de adultos no âmbito do PIDR procurou concretizar uma diversidade de ações educativas de âmbito informal, no sentido de motivar pessoas adultas a superar atitudes de apatia em relação à aprendizagem por forma a contribuir de forma decisiva para a evolução do conceito de educação de adultos, durante muito tempo reduzida ao contexto da alfabetização.

Face ao problema social que representava o isolamento das populações mais idosas, a animação comunitária poderia ajudar a promover novos interesses e novas atividades, a estimular e treinar a vitalidade física e mental, uma vez que “o envelhecimento não tem de se caracterizar pela perda e pela deterioração intelectual” (Osorio, 2004, p. 253). A implementação de um programa de animação, como subconjunto integrado num projeto mais global de educação de adultos, constitui não só uma questão de solidariedade para quem já tanto produziu, mas também uma oportunidade para recuperar um manancial de saberes, conhecimentos, experiências que as gerações idosas representam e cuja atividade só decai se não houver realizações socioeducativas adequadas à situação das pessoas. Era muito importante proporcionar experiências de aprendizagem às populações idosas e manter um ambiente rico e estimulante, dado que entre os muitos dos problemas que afetam estas populações, uma boa parte tem a ver com a cultura, com as relações sociais, em que a educação desempenha um papel importante (Osorio, 2004).

De acordo com o diagnóstico realizado aquando dos trabalhos preparatórios do PIDR, «A vida cultural nas aldeias (...) estava a tornar-se diminuta (...) a recuperação da cultura popular, da memória colectiva das gentes, ligada à concretização de actividades culturais, constitui um dos pontos-chave para o desenvolvimento da zona» (Relatório da Coordenação Distrital de Faro da DGAE, 1987, p 76-77). A par do levantamento do analfabetismo e predisposições de

aprendizagem foi feito um estudo sobre aspirações e necessidades sociais e educativas e ainda um levantamento de literatura oral. “Gastei muitos dias e muitas horas naquela serra para recolher aquela tradição popular, aquelas mezinhas, provérbios, lendas, receitas, sei lá o quê mais, benzeduras, contos, tudo”

Esta professora entrevistada conta que esse trabalho foi um contributo importante para um melhor conhecimento do Meio, para preservar a cultura nordestina e produzir três publicações (Tradição Popular Algarvia, Poesia Popular Algarvia, Cozinhando à Algarvia), que serviram de apoio aos cursos de alfabetização.

“Também foi por causa da alfabetização que fizemos aquele trabalho de recolha de tradição popular (...) aquela primeira coletânea sobre tradição popular algarvia, isso era o livro deles. Era daí que as professoras e as bolseiras tiravam os textos para explorar nos cursos” (E 18).

Foi neste contexto que, em simultâneo com o programa de implementação progressiva de cursos de alfabetização, foram desenvolvidas várias ações de animação comunitária, fundamentalmente centradas em atividades de animação socioeducativa e animação sociocultural. A animação comunitária deveria constituir um conjunto de práticas sociais no sentido de promover a participação das pessoas no próprio processo de desenvolvimento. Como refere Ander-Egg (1998), a animação comunitária deve ser percebida como uma ação sociopedagógica, caracterizada pela intencionalidade de gerar processos baseados em princípios operativos que procurassem criar espaços para a comunicação interpessoal. Uma animação comunitária concebida como um processo que proporcionasse oportunidades para que as pessoas criassem maiores laços entre si e se reunissem à volta de assuntos considerados objeto de preocupação comum, reforçando não só sentimentos de pertença, mas também valores e identidade culturais partilhados na comunidade. Nesta perspetiva, foram planeadas atividades com o objetivo de promover o bem-estar das pessoas, em conjunção com a criação de recursos que ligasse o desenvolvimento educativo e cultural com a dimensão económica (Payne, 2002).

Neste âmbito, o PIDR favorecia a articulação e participação de diferentes entidades com vocação para promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas

articulando património cultural, educação, valorização pessoal, autonomia, valorização dos recursos económicos.

“Aquilo era, para mim, uma alegria enorme eu sentir que, ali naquele isolamento da serra, que chegava alguém de fora, que o Alberto de Melo chegava, que a Priscila chegava, que vinha a Manuela, que vinha a Siv, que vinham com ideias novas. Ali, naquele cantinho do mundo, tínhamos acesso a coisas novas, estávamos abertos a novas ideias, foi um trabalho de parceria que, se calhar fez com que as coisas avançassem. E avançaram”
(E 1).

Num projeto de desenvolvimento integrado devem interagir diferentes atores sociais, com perceções distintas relativamente a questões que são próprias da comunidade, assim como em relação às perspetivas das pessoas que habitam nesse território. Um projeto de desenvolvimento integrado pode ser entendido como um processo educativo em que os participantes beneficiam de um conjunto de oportunidades de construir aprendizagens a partir da participação de atores externos que têm uma função fundamental que não deve confundir-se com paternalismo (Fragoso, 2009).

A primeira coordenadora concelhia de Alcoutim, natural de Giões, onde viveu a maior parte da sua vida até abandonar o cargo de coordenadora concelhia recorda “Eu vivi lá aqueles anos (...), nunca tinha olhado para o artesanato como uma arte, como uma riqueza cultural (...). Havia ali uma riqueza que desde que explorada e devidamente valorizada podia ser aproveitada de uma maneira diferente”
(E 5).

A estratégia da ação educativa não formalizada no reforço do potencial educativo de uma região e na criação de uma cultura de desenvolvimento, em que assume particular importância a participação de instituições com vocação educativa e não educativa constitui uma dimensão que pode ser decisiva na indução e consolidação de uma dinâmica local de desenvolvimento integrado (Canário, 1997). Nesta perspetiva, foram criados vários cursos socioeducativos que permitiriam desenvolver e recriar novas formas de expressão artística e cultural que poderiam dar oportunidades de gerar novos meios económicos. E, nalguns casos, criação do

próprio emprego. “O nordeste era muito rico em artesanato e veio daí a criação dos cursos socioeducativos” (E 7).

A ideia de criação destes cursos surgiu como consequência de uma reunião realizada em Maio de 1985, organizada pela Comissão de Coordenação da Região Algarve, Instituto de Emprego e Formação Profissional e Instituto Politécnico de Faro, sob o tema “Iniciativas Locais de Emprego” no nordeste algarvio. Neste encontro estiveram presentes as instituições organizadoras, presidentes das Câmaras Municipais de Castro Marim, Alcoutim e Tavira, presidentes de juntas de freguesia do nordeste algarvio, representantes da Coordenação Distrital da rede pública de educação de adultos. O objetivo das ILE’s era criar situações que gerassem postos de trabalho que contribuíssem para uma nova dinâmica no nordeste algarvio, em termos de desenvolvimento comunitário (Coordenação Distrital de Faro, 1987). Deste encontro resultou uma proposta de organização de cursos para mulheres com carácter profissionalizante, sendo sugerido aos diversos agentes da educação de adultos, em ação no nordeste algarvio, que fizessem a recolha de dados através de questionários e conversas informais sobre necessidades e aspirações das pessoas, recursos existentes, património oral, artesanato (Coordenação Distrital de Faro, 1987).

O artesanato foi considerado uma arte de grande significado pelo seu valor artístico e cultural e pela importância do seu reavivamento junto das populações locais (Serviço Distrital de Extensão Educativa de Faro, 1990). Neste sentido foram elaboradas fichas de identificação de artesãos e respetivas artes, espalhados pelos vários montes e lugares do nordeste algarvio. “

“Este trabalho com os artesãos foi possível porque nós conhecíamos muito bem o concelho, corríamos o concelho todo por causa dos cursos. E depois, ainda tínhamos as bolseiras, elas também, faziam o levantamento nos montes onde estavam a dar o curso (...) Era normal que conhecessem, também os artesãos que lá havia” (E 8).

Este trabalho de diagnóstico consistiu num processo de identificação e sensibilização para a prática artesanal, sobretudo das pessoas que já haviam renunciado a essa arte. “Um senhor que eu conheci que fazia fundos de cadeira (...) e o homem lá recomeçou, outra vez (...). E ainda continua a vir (...) à feira de

artesanato com as cadeiras com os fundos em juta” (E 8). Também, a primeira coordenadora concelhia de Alcoutim conta que houve um trabalho de sensibilização para que artesãos e artesãs recuperassem as suas práticas artesanais. Depois de realizado o levantamento de todos os artesãos do concelho, decidiu ir falar-lhes para os consciencializar da importância do trabalho que faziam e que não era valorizado.

“Conseguimos que esse casal, a D. Senhorinha e o marido (...) Eles fizeram a plantação do linho, passaram por todas as fases e nós fomos, progressivamente recolhendo imagens da fase da sementeira, do apanho, do linho nas diferentes fases” (E 5).

Para além do registo de todas as fases do fabrico do linho, também registaram o processo de fabrico da lã que era, também uma prática do concelho. “Muita gente, na serra, tinha ovelhas (...), tosquiavam as ovelhas, recolhiam a lã, trabalhavam a lã. E aí, faziam as meias, as meias de 5 agulhas” (E 5). Entre outras atividades artesanais que procuraram revitalizar, a coordenadora concelhia refere também a cestaria e a olaria. Desse levantamento das práticas artesanais resultou a realização das primeiras feiras e exposições de artesanato no nordeste algarvio. Essa feiras e exposições tinham como objetivo, sensibilizar para a necessidade de ressurgimento de atividades artesanais e seu consequente prestígio, bem como para a realidade da zona (Serviço Distrital de Extensão Educativa de Faro, 1990).

“Nós descobríamos as pessoas através dos cursos de alfabetização (...). É claro que, tínhamos de ir lá falar com elas, duas, três, as vezes que fossem necessárias (...) Quando começaram a aparecer as exposições de artesanato com artesãos ao vivo, já nós tínhamos iniciado” (E 3).

Na fase de diagnóstico, em simultâneo com a realização de várias atividades de recolha de dados sobre o artesanato, foram também identificadas as condições para a criação de cursos socioeducativos, nomeadamente a existência de pessoas interessadas e a existência de potenciais monitoras para os respetivos cursos. “Convencemos alguns artesãos a retomarem esta atividade, porque acreditávamos na rota dos artesãos” (E 5). Em 1985 foram criados os primeiros cursos socioeducativos

no nordeste algarvio numa ação conjunta entre a rede pública de educação de adultos, a RADIAL e grupos de mulheres de Cachopo, Martinlongo, Odeleite e Furnazinhas. Na freguesia de Cachopo surgiu um Curso de Tecelagem, inicialmente apoiado pela RADIAL e Educação de Adultos.

“As parcerias com a RADIAL e com a autarquia local fizeram com que nós vivêssemos uma experiência do melhor que se possa imaginar que foi o renascimento da tecelagem, que depois deu origem a uma oficina de tecedeiras onde se faziam mantas, panos, cortinados, os sacos de pão, os naperons”(E 3).

No seguimento deste curso e aproveitando as suas bases, organizou-se um outro curso de promoção para o autoemprego, enquadrado pelo IIEP e RADIAL de que resultou, mais tarde, uma microempresa autogerida por um grupo de mulheres, denominado Lançadeira. “Uma Oficina em que as próprias mulheres que trabalhavam lá eram o motor quer como trabalhadoras, quer como empresárias” (E 3). Este curso de tecelagem manual contou com os saberes de uma tecedeira local, apoiada pelos contributos técnicos de *designers* que vieram de fora.

“E assim as mulheres participantes puderam receber elementos sobre a teoria da cor, elementos do debuxo, que lhes permitiram passar de uma condição de meras executoras ou reproduzidoras de padrões tradicionais a uma condição de reais criadoras” (Melo, 2005, p. 20).

O grupo de mulheres desta Oficina artesanal de Tecelagem aliou os elementos culturais locais com a inovação ao nível das técnicas, dos materiais e equipamentos utilizados, associando os conhecimentos locais de base com os conhecimentos técnicos indispensáveis à sobrevivência desta microempresa. (Fragoso e Ollagnier, 2011).

“Somos a Lançadeira, uma oficina de tecelagem com sete mulheres, em Cachopo, concelho de Tavira. Escolhemos a tecelagem porque era a tradição cá da terra. Começámos há

mais de um ano (Fevereiro de 86) com uma formação prática, sem ganharmos nada. Agora estamos numa fase de formação prática e teórica, já pagas pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional e com o apoio da Educação de Adultos, da Câmara e do Projecto Radial do Instituto Politécnico de Faro. Temos uma monitora local e três técnicos para isto ser formação profissional. Fazemos várias actividades: tingimos a lã e o algodão, com produtos naturais, fiamos a lã e tecemos. Também estudamos debuxo e criamos novos padrões. Temos a possibilidade de ligação a outros cursos na região, por exemplo o da confecção: nós fabricamos o tecido e elas confeccionam a seguir. Pensamos continuar por nossa conta e em conjunto para que não acabe a tradição da nossa terra e para criarmos os nossos empregos. Por outras palavras:

Um número engraçado
A trabalhar somos sete
O nome é Lançadeira
Que entre os fios ela se mete
O RADIAL apoiou sempre
A Educação de Adultos também
Um trabalho de 10 meses
que não ganhámos vintém

Custódia, Isabel, Lurdes, M^a dos Anjos, M^a José, Otília, Salomé”
(Coordenação Distrital de Extensão Educativa de Faro, 1989, p. 31).

Em Martinlongo, concelho de Alcoutim, houve uma parceria entre a coordenação concelhia de Alcoutim e a fundação I.M., uma fundação sueca representada por Siv Follinn. “Tivemos o curso de costura com a linha serrana, que foi criado na altura. Tivemos as rendas e bordados (...) A Siv ia muitas vezes a Martinlongo (...). A Siv foi uma grande impulsionadora (...). Na parte da comercialização esta senhora sueca fazia as encomendas e levava para a Suécia. Este curso de rendas e bordados era apoiado financeiramente pela Educação de Adultos e pela I.M. A representante da fundação sueca terá tido um papel muito importante

porque deu um grande incremento ao artesanato no concelho. “A mim foi a Siv que me fez ver a importância do artesanato (...). Nós tínhamos um artesanato puro mas, talvez mais tacanho, mais fechado (...) o que me fascinou na Siv, foi que ela tinha outra formação, outra sensibilidade, ela via o artesanato ligado ao belo” (E 5).

Esta coordenadora concelhia recorda que havia em Martinlongo mulheres que eram ótimas artesãs que dominavam várias atividades. “Elas sabiam fazer rendas de bilros, rendas de agulhas, era um artesanato local mas muito bonito (...) e era isso que encantava a Siv. Ela criou com aquelas duas mulheres o sentido estético daqueles trabalhos” (E5). Face à habilidade das artesãs a representante da Fundação sueca encomendava trabalhos que depois levava para o seu país. “Lembro-me da Siv pensar nos xales, nos xales negros bordados à mão que encomendava. Era fascinada nos xales bordados e as mulheres faziam um trabalho na perfeição” (E5).

Entretanto, nas localidades de Odeleite e de Furnazinhas, Castro Marim (concelho de Castro de Marim) foram criados cursos de Confeção e Modelagem.

“Tivemos o primeiro curso socioeducativo de corte e costura em Castro Marim que, depois, fez uma passagem de modelos na Praia Verde (...). Era um curso de mulheres ainda jovens que depois foram apresentar os seus vestidos. Teve jantar, teve prémios (...). Naqueles tempos fizeram-se coisas bonitas” (E 4).

No ano seguinte, em 1986/87, foram criados mais dois cursos, no concelho de Alcoutim, nas localidades de Vaqueiros e Alcoutim, na modalidade de Corte e Costura. Entretanto, os cursos socioeducativos criados no ano anterior mantiveram-se, à exceção do Curso de Rendas e Bordados que deu lugar a um curso de Bonecos de Juta. “A juta não era uma tradição do concelho de Alcoutim, portanto a ideia dos bonecos foi da Siv (...), criaram-se aqueles bonecos associados à vida do concelho, às artes locais, às figuras típicas da região” (E5). O curso dos bonecos de juta constitui um processo formativo em que os elementos culturais locais foram o ponto de partida da ação, cabendo às formandas a definição das formas concretas de participação que deveriam ter em todo o processo e por aí adiante (Fragoso, 2005).

Este Curso que inicialmente foi apoiado pela Educação de Adultos, pela RADIAL e pela I.M (Fundação Sueca), mais tarde constituiu-se como uma Oficina Artesanal, denominada Flor da Agulha que evoluiu para uma fase de produção e

comercialização, a nível nacional e internacional.

“Martinlongo é um dos lugares mais lindos deste concelho. Fica mesmo no meio da serra. Os homens saem bem cedo, ao romper do dia, enxada ao ombro para amanhar as suas terras; mais perto da casa a mulher faz o pão, vai à lenha, trata do linho e da lã, gosta de bordar os enxovais. Lá no alto voam os papagaios de papel, mas aqui ao pé armam-se esparrelas aos pássaros, os miúdos jogam às cinco pedrinhas e saltam à corda. Muitas de nós éramos pequenas e ainda estas coisas se faziam: a ti Zefa da lenha, a Maria do Algarve...

Começámos o ano passado com a ajuda da Educação de Adultos, da C.C.R.A, do Projecto RADIAL e da I.M. sueca. Este ano como apoio do CPC começámos com a “Flor da Agulha.

Para acabar o quadro, os nossos bordados foram tirar os motivos às casas, às chaminés, às cores, às ruas, às mantas, às carroças, aos azulejos e às árvores que estão à nossa volta. Esperamos que também goste...

Somos: A Ana Maria, a Benilde, a Hermínia, a Ilda, a Lili, a Lisete, a Maria José, a Maria Rodrigues, a Otília e a Paula”

(Coordenação Distrital de Extensão Educativa de Faro, 1989, p. 35).

No ano seguinte, continuaram a surgir mais alguns cursos no nordeste algarvio: Corte e Costura (Pessegueiro, Giões), Cadeireiros em Traviscosa e os Ateliers de Balurcos e Vaqueiros. “Em Balurcos havia o curso de alfabetização e os socioeducativos. Tivemos lá um ateliê, eram quatro atividades, tecelagem, cestaria, corte e confeção e olaria” (E1). Em Vaqueiros o Ateliê tinha as atividades de Tecelagem, Corte e Costura, Bordados e Cestaria. Os ateliês foram experiências piloto, realizadas em duas localidades do concelho de Alcoutim que consistia em manter, em simultâneo, artesãos ao vivo num ambiente confortável para que se sentissem bem. Estes Ateliês foram criados com objetivos culturais, económicos,

sociais, pedagógicos, artísticos. Com os Ateliês pretendia-se dar melhores condições para que os artesãos apresentassem a sua arte, para que o trabalho artístico fosse valorizado, podendo ser mais uma fonte de rendimento. Por outro lado, pretendia-se preservar o artesanato local não só através da produção de peças para exposição e venda, como proporcionar um espaço pedagógico de aprendizagem onde crianças e jovens pudessem assistir ao vivo e aprender. O artesanato é uma manifestação de arte, é um elemento cultural que adquire grande importância na educação e no desenvolvimento humano por oferecer oportunidades de reflexão, questionamento e conhecimento sobre a riqueza cultural de um povo (Morin, 2002).

Estes Ateliês foram visitados por várias turmas do ensino básico do concelho de Alcoutim, sendo que as crianças tiveram oportunidades de falar com os artesãos e artesãs e apreciar práticas artesanais que faziam parte do património cultural do nordeste algarvio. O objetivo era colocar também à disposição das crianças e jovens meios culturais que refletissem conhecimentos, experiências, tradições adquiridas pelas gerações dos pais e avós no sentido de valorizar o património cultural do meio em que foram socializadas.

Paulo Freire (1997) referia a importância de se valorizar a identidade cultural tanto no ato de ensinar quanto no ato de aprender, no sentido de contribuir para uma prática educativa em que as pessoas se assumam como sujeitos sociais e históricos. “Tínhamos nas Furnazinhas um projeto de património histórico-cultural. Começámos a fazer levantamentos sobre artesanato, lendas, mezinhas, provérbios, sei lá, foi descobrir a cultura popular” (E4). No concelho de Castro Marim, enquanto decorria o funcionamento dos dois cursos de Confeção e Modelagem (Odeleite, Furnazinhas, Castro Marim) foi criado mais um curso de corte e costura no Rio Seco. Entretanto a coordenadora concelhia apoiava a constituição de uma pequena empresa formada só por mulheres, em parceria com o Instituto de Emprego e Formação Profissional e a RADIAL. Segundo o relato de uma professora de terreno da coordenação concelhia de Castro Marim, este projeto teria sido coordenado por um elemento da RADIAL, cabendo à coordenadora concelhia o papel de mediadora.

“Fizemos algumas reuniões lá no Azinhal, mas era a Amélia Muge que coordenava esse projeto (...). A Marília foi mais um elo de ligação. Ela já conhecia as pessoas da Associação que existia no Azinhal e fez a ligação entre elas e a Amélia Muge.

Essa era a vantagem da educação de adultos, nós conhecíamos as pessoas e as associações” (E 7).

Esta professora recorda que esse projeto era constituído por oito jovens que se associaram para constituir uma empresa de bolos. Entre essas jovens, duas delas haviam sido bolseiras de cursos de alfabetização. Contudo, a principal dinamizadora da constituição da Empresa terá sido uma mulher que pertencia à Associação do Azinhal. “Ela é que foi a dinamizadora daquele projeto, ela era doceira, fazia os casamentos todos ali da zona e foi ela que orientou a criação da empresa. Foi da Associação que partiu essa ideia de criar uma empresa de bolos” (E 7).

Por sua vez, no Rio Seco o curso de corte e costura evoluiu para a criação de um clube recreativo local. “Depois de um curso socioeducativo (...) as pessoas começaram a reunir (...) chegaram à conclusão de que tinham necessidade de ter um clube (...) Eu nunca (...) pensei que tivesse ficado uma semente e ficaram várias sementes no concelho de Castro Marim” (E 4). De acordo com o Serviço Distrital de Extensão Educativa de Faro (1990), os cursos socioeducativos do nordeste algarvio, para além da dimensão socioeconómica, procuraram “ (...) contribuir para a preservação do património cultural das comunidades, no referente à reativação de atividades socioprofissionais em risco de desaparecimento” (p. 20). Os cursos socioeducativos foram baseados em atividades culturais locais ou em atividades profissionais consideradas em via de extinção. “No campo da cestaria, da tecelagem, que tinham sido atividades próprias daquela zona, tinham caído no esquecimento e nós é que recuperámos esta prática, sobretudo com os cursos socioeducativos” (E5).

Em muitos lugares, estes cursos foram uma alternativa para os cursos de alfabetização. O principal objetivo era quebrar o isolamento sociogeográfico de pessoas e grupos, proporcionar a oportunidade de realizarem atividades em grupo e permitir a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos no âmbito da sua formação específica que os capacitasse para o desempenho de atividades socialmente úteis e complementasse saberes e competências na perspetiva de educação permanente” (Coordenação Distrital de Faro, 1987). A implementação dos cursos socioeducativos, poderia constituir um processo a favor do desenvolvimento regional integrado, tendo por base a animação de pequenos montes e lugares onde existiam agentes locais dinâmicos apostados na valorização do que se poderia denominar de “economias rurais de variedade” (Reis, 1996, p. 42).

Mota (2001) considera que o desenvolvimento integrado exige o crescimento articulado dos diferentes sectores da atividade económica e a articulação entre os domínios económicos e social. Contudo, os cursos socioeducativos nunca foram atividades geradoras da economia local nem atividades capazes de trazer lucro e sustentabilidade, nem para as participantes nos cursos socioeducativos, nem para os artesãos e artesãs dos Ateliês. Na maioria dos cursos socioeducativos, excetuando o Curso de Rendas e Bordados de Martinlongo, que teve o apoio da I.M. sueca, não houve qualquer participação de outras instituições, como ocorreu com o curso de bonecos de Juta e o curso de Tecelagem. Os cursos ficaram entregues ao conhecimento técnico das respetivas monitoras locais, o que invalidou que fossem enriquecidos com contributos exteriores, numa busca constante de sínteses criativas entre o saber tradicional, saberes locais, a modernidade e as exigências de um novo mercado (Melo, 2005).

Os cursos socioeducativos englobavam um conjunto de atividades que favoreciam a expressão artística, a arte local, a inovação, a diversificação de formas de expressão, constituindo um meio de animação artística. Uma das virtudes dos cursos socioeducativos, a exemplo de muitos cursos de alfabetização, terá sido a possibilidade e a oportunidade das pessoas combaterem a solidão e o isolamento, criando laços sociais e construindo aprendizagens através da partilha de conhecimentos. A animação artística é uma forma de educação que promove o desenvolvimento da sensibilidade, da capacidade de expressão e da capacidade de educação para o sentido estético (Ander-Egg, 1990). A ação cultural parece ser indissociável do ato educativo, à semelhança do que se pretende dos processos de desenvolvimento que colocam o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando as vivências experienciais, a interação coletiva e encarando a formação como um processo de autoconstrução, por parte dos próprios sujeitos (Canário, 1997).

Apesar dos cursos socioeducativos terem promovido a mobilização das habilidades manuais, a produção de artigos artesanais vinculados à identidade local, nunca foram reconhecidos como forma de animar a economia local, talvez porque o artesanato é frequentemente mais reconhecido por quem vem de fora, pelo turista, do que propriamente pelas gentes do local, que quase nunca lhe reconhecem o devido valor. No caso do nordeste algarvio, na década de 80, o turismo não tinha qualquer significado. “A questão da comercialização era um problema, porque aquela rota,

não era propriamente uma rota que fosse conhecida das pessoas, apostámos naquela rota dos artesãos, mas não resultou” (E5).

A Coordenação Distrital de Faro da rede pública de educação de adultos, com o apoio das coordenações concelhias, bolseiros e bolseiras, desenhou uma rota de artesãos, onde estavam identificados artesãos e artesãs do nordeste algarvio. Contudo, apesar de ter sido entregue esse mapa do nordeste algarvio com a localização/identificação dos artesãos e artesãs, na Comissão regional de Turismo do Algarve, daí nada resultou em termos de divulgação. Osorio (1991), Mota (2001), referem que o desenvolvimento integrado deve ser, fundamentalmente equilibrado e integral, abrangendo tanto o sector económico como o político, o social, o educativo, no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade de vida, com mais trabalho, mais educação, mais cultura e condições de emancipação económica e social. Neste caso concreto, o desenvolvimento integrado não existiu dado que não funcionou a articulação entre instituições, no sentido da preservação do património cultural e natural das populações e a afirmação da identidade cultural numa perspetiva de melhoria da qualidade de vida das pessoas (Perez Serrano, 1999).

Perante a inexistência de Associações e/ou Instituições que validassem, defendessem e divulgassem a produção artesanal dos cursos socioeducativos, as pessoas sofreram as consequências da falta de reconhecimento e valorização cultural do seu trabalho. Apesar do valor estético e cultural da produção artesanal, a falta de rendibilidade económica associado à mudança das políticas educativas, na área da educação de adultos, levou ao encerramento dos cursos socioeducativos. Contudo, nem tudo se perdeu. Muitos artesãos continuaram a sua atividade devido à realização das feiras de artesanato iniciadas pela Educação de Adultos e continuadas pela Autarquia e pelas associações culturais que, entretanto, se constituíram no concelho de Alcoutim.

“E foi assim durante as primeiras feiras de artesanato (...). Agora a feira de artesanato de Alcoutim é uma coisa já grande, é dinamizada por uma Associação de Desenvolvimento Local, a Alcance e por um grupo de pessoas que formaram uma Associação que é a Moira” (E 2).

“Alcoutim festejou este ano os 25 anos da Feira de Artesanato em Alcoutim onde eu estive como convidada da Câmara porque fui eu que realizei a 1ª feira de artesanato de Alcoutim (...). Esta feira surgiu de uma necessidade de mostrarmos também o trabalho de recolha que já tínhamos feito, também era uma forma de mostrar o trabalho da educação de adultos (...) Mas, também, mostrar o nosso artesanato, os nossos artesãos, valorizar aquilo que era nosso” (E 5).

Foi esta coordenadora concelhia que iniciou a prática das feiras de artesanato no concelho de Alcoutim. “Faço a primeira feira de artesanato e faço a segunda e faço a terceira (...) Fiz as três primeiras feiras de artesanato de Alcoutim. E, depois, quem veio a seguir a mim, foi a Teresinha, deu continuidade” (E 5). Contudo, a realização destas feiras de artesanato só eram possíveis com a preciosa colaboração da autarquia. “Naquele tempo, o papel da autarquia não era dinamizar estas coisas, mas apoiar (...). Eram eles que transportavam os artesãos (...) os materiais, arranjavam o espaço” (E 5).

Também no concelho de Castro Marim, o processo de iniciação das feiras de artesanato foi em tudo idêntico ao que ocorreu em Alcoutim, quer em termos de empenhamento pessoal e do processo de identificação dos artesãos, quer pelo envolvimento da autarquia que, após o encerramento da coordenação concelhia, assegurou a continuidade do evento. A coordenadora concelhia de Castro Marim relata,

“Fui eu que fiz a primeira feira de artesanato no castelo de Castro Marim, que depois a Câmara seguiu a ideia e todos os anos se faz. Já não sei em que edição vai, mas foi a educação de adultos que iniciou a feira de artesanato no concelho (...). Eu fiz os levantamentos dos artesãos dos concelhos, eu conhecia-os todos e convidava-os para a feira. No início era eu que levava muitos deles para a feira no meu carro (...) Toda a gente já conhecia o meu carro, quando chegava a qualquer monte vinham logo ter comigo. Não deve ter havido artesão nenhum do concelho que não tivesse andado comigo. Depois criou-se

uma comissão, era a comissão concelhia de divulgação do artesanato, constituída pelo vereador do pelouro da educação da Câmara, por mim, por outras pessoas do concelho” (E 4).

O artesanato pode não ter constituído uma atividade económica que permitisse a independência económica dos artesãos e artesãs mas contribuiu, nalguns casos, para a melhoria da economia doméstica, sobretudo para aqueles que semanalmente frequentam as várias feiras que ocorrem em Castro Marim e concelhos vizinhos. “Estas pessoas acabam por viver também do artesanato, as mantas, as mantas de trapos, as meias de 5 agulhas, os crochês, os cestos, os quadros de escama de peixe, as pinturas, os casacos de malha” (E 8).

Tal como em Alcoutim, também em Castro Marim o artesanato, a sua valorização como arte local levou a que a Câmara e associação culturais empreendessem a sua divulgação através de feiras e exposições, o que terá constituído, pela sua própria natureza, um ato educativo, uma forma de interpretar o desenvolvimento humano. (Caride e Vargas, 2002). “A educação de adultos acabou mas, felizmente, as feiras de artesanato não pararam e estão um pouco na moda graças ao trabalho de associações culturais que foram aparecendo e à Câmara” (E 8).

Existe uma ação educativa sempre que se pretende melhorar a condição humana. Daí que se tornava necessário criar situações educativas, contextos dinâmicos em que se inserissem grupos de pessoas em torno de problemáticas que gerassem oportunidades de desenvolvimento nas áreas do cognitivo, do estético, do afetivo, do físico-motor, das técnicas da sociabilidade (Melo, 2005). Foi neste âmbito, que a par das atividades de alfabetização e dos cursos socioeducativos, foi desenvolvido um programa de animação sociocultural aberto à Comunidade, utilizando-se uma metodologia adequada às características do Meio e às experiências e vivências dos participantes (Serviço Distrital de Extensão Educativa, 1990). Este programa de animação sociocultural consistiu no conjunto diversificado de atividades que englobou a comemoração de festas tradicionais, exposições de artesanato, ciclos de cinema, teatro, convívios musicais, encontros de poetas populares, noites culturais.

Nenhuma atividade em si é uma forma de animação sociocultural, dado que é a grande variedade de atividades que são o suporte de uma ação cultural. Mais que tarefas concretas, a animação sociocultural distingue-se pela forma como promove a

ação cultural, encontrando formas de animar pessoas e grupos a participar na vida cultural (Ander-Egg, 1990). No nordeste algarvio, a animação sociocultural foi uma novidade. A nível nacional, o 25 de Abril constituiu um novo marco, retirando o protagonismo à FNAT, principal dinamizadora de ações de caráter lúdico e recreativo que contava com as Casas do Povo como principal aliada no período do Estado Novo para promover a cultura popular nacionalista (Valente, 2011). Com a Revolução dos Cravos começou a escrever-se uma nova página na história da animação sociocultural através das sucessivas campanhas de dinamização cultural e animação cultural levadas a cabo um pouco por todo o país (Lopes, 2006).

A animação sociocultural constitui um campo estratégico da educação de adultos por abranger um conjunto de práticas educativas, entendidas como forma de dinamizar e desenvolver a interação entre pessoas e comunidades, valorizar o património cultural, promover a integração e participação das pessoas adultas, independentemente da idade, da atividade profissional, do estatuto social, das habilitações académicas. A animação sociocultural inscreve-se num âmbito informal por corresponder a situações potencialmente educativas que ocorrem nos contextos mais diversificados, ao longo da vida das pessoas (Canário, 2000)

A realização dos Encontros de poetas populares resultou do trabalho de recolha de património oral levada a cabo por elementos da coordenação distrital, em conjunto com as equipas concelhias e bolseiros. Nessa fase de estudo do meio foi perceptível que, também ao nível da poesia popular, havia um espólio rico e diversificado de poetas populares, sendo que alguns eram participantes nos cursos de alfabetização. Em relação à cultura, há que reaprender e valorizar conhecimentos e saberes, há que haver determinação e persistência no levantamento de saberes sabendo separar o essencial do acessório (Schwanitz, 2004). No trabalho sobre o estudo do meio considerou-se essencial valorizar a poesia popular, o modo de ser dos poetas, a sua poesia, provavelmente aprendida no seio da família ou na comunidade, o que refletia a maneira como cada um deles estava e se via no mundo e com o mundo. Os Encontros de poetas foram atividades que mobilizavam muita gente, pois os poetas convidados faziam-se sempre acompanhar por um grupo de pessoas do seu monte/lugar, participantes ou não do curso de alfabetização local.

“Nós fizemos encontros de poetas populares, agora já toda a gente faz encontros de poetas populares (...). Havia aquele

Encontro que se fazia anualmente (...). Mas eu também fazia no concelho. Em Castro Marim não havia só a Tia Rita, havia outros (...). Naquele tempo a Tia Rita é que chegou mais longe. A Câmara publicou alguns livros da Tia Rita, mas depois, também, apareceram mais alguns” (E 4).

O encontro de poetas do nordeste algarvio era um dia especial, dia de festa, de piquenique, de convívio, de recreação. O encontro era constituído por painéis de poetas e por músicos convidados, gente da região que dava a cada encontro uma riqueza de imagens, de simbolismo, de diversidade, de poesia, de música, de riqueza cultural. A cultura popular sempre existiu, é um recurso endógeno de cada comunidade que pode estar latente, podendo expressar-se das formas mais diversas (Trilla, 2004). Durante cinco anos, foram muitos poetas que, através da poesia, deram expressão à cultura popular nordestina. Os encontros permitiram a algumas pessoas dar voz à sua veia poética, descoberta nos cursos de alfabetização, de que foi exemplo a tia Rita Engrácia Marques, mulher idosa cuja característica principal era o seu entusiasmo em aprender e em partilhar os seus saberes, o sentido de participação. Rita Engrácia foi uma poetisa, uma adulta educanda dos cursos de alfabetização, pessoa muito singular que marcou toda a gente com quem interagiu. Rita Engrácia Marques nasceu em 1917, ingressou num curso de alfabetização na sua terra natal, Junqueira, aos 67 anos. Aos 70 anos concluiu o 4º ano, com direito a certificação.

“Encontro-me alegre e contente

Que ninguém queira saber

Com 67 anos de idade

Eu fui aprender a ler

Mas quando eu ia para a escola

Muita gente pagodava

Mas eu fiz a minha vida

E a essa gente não ligava

E porque tinha muita idade

E isso o que tem a ver

Quem tiver fé e vontade

Nunca é tarde para aprender”

(I Encontro de Poetas Populares, 1986).

Só no I Encontro é que a tia Rita estava incluída no Programa, contudo fazia-se sempre “convidada e lá subia ao palco para dizer um dos seus poemas. Era uma poetisa residente em todos os Encontros. A sua poesia fez com que, aos 85 anos de idade, fosse homenageada pela Câmara Municipal de Castro Marim. Um ano mais tarde, os seus poemas foram editados em livro pela Câmara Municipal de Castro Marim. Este será um dos exemplos de como a literatura oral, a poesia popular, enquanto expressão de um povo, de uma região, pode passar a fazer parte do espólio de uma biblioteca municipal. Aos 90 anos (último contacto com a tia Rita, em 2007) passava os dias no lar fazendo empreita, renda, flores, chapéus, sapatos, saias de todas as cores e continuava a fazer poesia. “Às vezes, em certas ocasiões dizem-me...Faça lá aí uma poesia...E eu faço... Eles fartam-se de rir com as coisas que eu digo”.

Este trabalho de resgatar a cultura das pessoas, de as valorizar e as exhibir em espaços adequados, era uma das estratégias da educação de adultos. Para Ander-Egg (1980), o conceito de cultura identifica-se com os modos de pensar e agir que são criados e transmitidos pelos indivíduos, como resultados das suas interações recíprocas e das relações com a natureza, através do trabalho. Também Paulo Freire (1999) considera que cultura é todo o resultado da ação intencional do indivíduo sobre a natureza, seja a escrita de um texto, a produção de uma peça artesanal, uma atividade rural. A cultura é um processo, uma súpula de conhecimentos e capacidades, um estado mental, orienta-se pelo estado de desenvolvimento integral do indivíduo, no sentido de estar familiarizado com os traços fundamentais da sua comunidade (Schwanitz, 2004). A ideia de cultura na animação sociocultural refere-se, pois a conhecimentos, valores, tradições, costumes, procedimentos e técnicas, normas e formas de relacionamento, que se transmite e se adquire através da aprendizagem (Trilla, 2004).

Uma das técnicas privilegiadas pelas equipas concelhias era a realização de Exposições, em que eram expostos trabalhos artísticos, literários e outros produzidos nos CEBAs, peças produzidas nos cursos socioeducativos, recolhas de literatura oral como histórias, mezinhas, gastronomia, poesia, privilegiando o trabalho dos adultos educandos.

”As exposições serviam para mostrar a riqueza do concelho, de mostrar a arte das pessoas, mas, servia também para cativar as

peessoas para os cursos de educação de adultos (...) uma estratégia que funcionava muito bem (...) Era uma forma de chamarmos as pessoas à coordenação concelhia (...) As pessoas chegavam, bebiam o chá, conversavam (...) e depois, encaminhávamos a conversa para falar sobre coisas antigas, tradições, gastronomia (...). Depois, fazíamos os registos” (E 8).

“Também nos preocupávamos em divulgar a arte local, os artesãos (...) Lembro de ter organizado a primeira exposição de artesanato em Cachopo com artesãos ao vivo, com artesãos que ninguém fazia a mínima ideia que existiam” (E 3).

A Exposição é uma técnica de educação de adultos em que utilizando meios simples se pode ser bastante eficiente para ajudar a aprendizagem. “É uma coleção de materiais catalogados que é posta em exposição muitas vezes com um guia em forma de prospeto ou catálogo” (Norbeck, 1981), p. 32). O efeito da Exposição pode ser exatamente o mesmo que uma atividade de teatro local, tanto para as pessoas que a organizam, como para a comunidade. Deve ter um texto ou um folheto para oferecer. Isso possibilitará que as pessoas levem para casa e reforçará o efeito da aprendizagem (Norbeck, 1981).

Na coordenação concelhia de Castro Marim as exposições eram uma boa forma de divulgação das atividades de educação de adultos. Quinzenalmente, utilizavam um espaço cedido pela autarquia para expor os trabalhos realizados nos cursos socioeducativos. As exposições serviam também para divulgar trabalhos realizados por artesãos locais.

“Durante aquele tempo convidámos muitas pessoas que nós conhecíamos ali do concelho. Fazíamos exposições temáticas (...). Havia pessoas que faziam trabalhos de colagens, miniaturas em madeira, pessoas que faziam gravura, pintavam a óleo (...) depois convidávamos o Jornal de Castro Marim, eles iam à exposição, faziam a notícia e, depois publicavam” (E 8).

Muitas exposições tiveram lugar em contextos informais como armazéns, salas das juntas de freguesia ou salões da associação local. Era nestes espaços que também se realizavam os serões sociais, as festas populares, as sessões de cinema, os ciclos de teatro, a comemoração de dias festivos, religiosos ou não, como Natal, Carnaval, Páscoa, 25 de Abril, 1º de Maio, Festa das Maias. “Acho que há qualquer coisa de belo no reviver das tradições (...). Eu fui a primeira pessoa no concelho que fez a recuperação da Maia. Fiz na Junqueira a primeira festa da Maia, depois de muitos anos que esteve esquecida esta tradição” (E 4). Outra entrevistada recorda que as festividades eram vividas por toda a gente. “Aquilo unia o monte todo (...) havia sempre festa, havia um acordeão e festa rija de comes e bebes. Era sempre assim, aquilo era um convívio” (E 2).

Os Serões Sociais foi um tipo de atividade que, porventura, terá marcado a ação da educação de adultos no nordeste algarvio, sobretudo por ter contribuído para recuperar o sentido de festa, por ter promovido o convívio e a partilha de momentos lúdicos entre a população local, numa atmosfera afetivo-relacional, em que as pessoas se sentiam descontraídas para interagir e divertir-se. “Aquela zona, embora seja uma zona que pertence ao Algarve, mas de Algarve tem muito pouco. Tem mais características de Alentejo que de Algarve. Os cantares daquela zona são, essencialmente, os cantares alentejanos” (E 1). Há elementos culturais de base que funcionam como uma riqueza que as pessoas transportam, sendo que esses elementos culturais locais contextualizados no processo educativo podem contribuir para um dos principais objetivos da animação: estimular a iniciativa, bem como a participação das pessoas e grupos no processo do seu próprio desenvolvimento (Fragoso, 2005).

Também a coordenadora de Castro Marim recorda “Aqueles encontros de acordéon (...) nós é que começámos a fazê-los em Castro Marim há 30 anos” (E 4). De acordo com a época do ano, dias de festa, feriados, encerramento de cursos, no final do ano, havia sempre “(...) uma festinha, música, encontros de poetas, baile, aqueles lanches que fazíamos (...) era uma festa no monte” (E 4). Relativamente às festas, a maioria das professoras entrevistadas são unânimes em considerar que aqueles convívios eram um acontecimento digno de registo. Muitas destas ações socioculturais terão gerado processos de participação, de divertimento, de comunicação que estimularam a vitalidade mental das pessoas e contribuíram para a melhoria da sua qualidade de vida.

O serão social era uma forma suave de sensibilizar as pessoas para as

atividades de educação de adultos. Era uma forma útil de se organizar uma reunião informal, onde havia divertimento, música, poesia, dança, jantar comunitário, mas onde também se podia ter a oportunidade de discutir assuntos importantes ou fornecer informações. A apropriação da informação e a sua transformação em conhecimento por parte dos cidadãos é um ato cultural. Os serões sociais, organizados no âmbito da educação de adultos, independentemente do carácter lúdico, devem ter sempre uma componente educativa (Norbeck, 1981). No nordeste algarvio, os serões sociais eram constituídos por atividades diversas que incluíam sempre jantar comunitário e quase sempre muita dança. “Muitas vezes, vinham pessoas de outros montes assistir às nossas sessões (...) as salas estavam sempre “apinhadas” de gente, vinham os idosos, vinham os filhos, vinham os netos (...) Aquilo puxava a família toda” (E 2).

O cinema também foi uma das atividades realizadas durante este período do PIDR quem motivava muita adesão por parte das pessoas. Não o cinema dos grandes ecrãs mas aquele cinema “ambulante” que levámos de aldeia em aldeia, de monte em monte.

“Organizámos ciclos de cinema (...). Passávamos filmes não só em Cachopo, mas também nos montes próximos (...) Aliás, quando passávamos um filme a sala estava sempre cheia e aquilo ia a família toda, os adultos, crianças, os pais das crianças, ia o povo todo” (E 3).

Para muita gente dos montes, o cinema terá sido uma novidade que podia ter funcionado quer como arte e meio para a promoção do entretenimento, quer como forma de motivação para a adesão aos cursos de alfabetização. “Eu andei de monte em monte a passar filmes com as máquinas de projetar e aquelas bobines, para sensibilizar as pessoas para os cursos (E4). As sessões de cinema também funcionavam como meio de complementar a dimensão educativa e cultural do trabalho realizado nos CEBAs, que no âmbito da sua programação, agendavam sessões de cinema que eram abertas à comunidade. Os filmes eram escolhidos de acordo com as temáticas que estavam sendo debatidas nos cursos (Norbeck, 1981). “As sessões de cinema tornaram-se bastante úteis (...). Eram outras aulas de alfabetização, de abertura dos horizontes das populações (...). Juntávamos uns quantos montes mais próximos para uma sessão de cinema” (E 2).

No sentido de agilizar os ciclos de cinema nos montes, foi feita uma formação aos coordenadores concelhios sobre projeção de filmes, em máquinas de 16 mm, o que conferia autonomia para a realização destas atividades, sem dependerem da vinda de um técnico da Coordenação Distrital de Faro. “Enquanto tivemos cá a máquina de projetar fazíamos as sessões todas as semanas, ora em Martinlongo ora em Alcoutim, e mesmo em Balurcos, Corte das Donas, Vaqueiros” (E1). Foi com a educação de adultos que muitas comunidades algarvias passaram a ter encontro marcado com o cinema, uma novidade em matéria educativa numa época em que a maioria das pessoas da serra não tinha televisão. “O cinema continua a ser uma atividade popular, especialmente em áreas não atingidas pela TV ou onde as pessoas não têm meios para comprar aparelhos de televisão” (Norbeck, 1981, p. 3). Com uma máquina de projetar de 16 mm EIKI e uma cinemateca constituída por filmes de animação e médias metragens, foram realizados vários ciclos de cinema no nordeste algarvio. A projeção dos filmes era da responsabilidade de um elemento da Coordenação Distrital, mas a animação dos debates pós-filme era realizada pela coordenadora concelhia. Tão importante como o visionamento do filme, eram os momentos de conversa e de debate, a que se seguia um convívio, com direito a ceia comunitária. “Tal como no teatro, é recomendável haver uma discussão depois da projeção de um filme” (Norbeck, 1981, p. 34)

A exemplo dos ciclos de Cinema também houve teatro no nordeste algarvio, uma novidade na serra, uma vez que durante o tempo do Estado Novo nunca a serra fora palco de representações teatrais. No ano de 1986 decorreu a 1ª Semana do Teatro que teve como palco as localidades mais populosas do nordeste algarvio (Cachopo, Alcoutim, Martinlongo; Castro Marim e Azinhal). “Quando organizámos uma sessão de teatro na casa do povo de Cachopo (...) a gente pensava que aquilo ia ser um fiasco (...) de repente, a sala encheu, não havia lugar nem para uma agulha” (E 3). De acordo com Norbeck (1981), o teatro pode ter um efeito educacional muito poderoso como método de educação de adultos. A peça representada foi o Auto da Índia, pelo Teatro Laboratório de Faro, um grupo semiprofissional. Foi uma experiência marcante, sobretudo pelo modo como os atores conseguiram envolver os públicos nos momentos do debate final. “Um passo importante e interessante a dar é levar a assistência a discutir depois da representação da peça. Pode ser muito educativo e revelador de atitudes e opiniões” (Norbeck, 1981, p. 32).

Por razões alheias aos responsáveis pelo programa de animação sociocultural

na serra algarvia, nunca mais foi possível repetir a Semana do Teatro, nos moldes da 1ª Semana. Nos anos seguintes, recorreu-se a grupos de teatro amadores. Durante este período, foram constituídos dois grupos de teatro formado por jovens. “Foi com esta vontade de fazer coisas que surgiu o primeiro grupo de teatro de Martinlongo, constituído na maioria por bolseiras nossas que tiveram essa iniciativa. Aquelas moças todas, moças muito ativas” (E 2). Para além do grupo de teatro de Martinlongo que fez algumas atuações na serra algarvia, também surgiu outro grupo em Castro Marim. “Havia um grupinho de teatro (...) dinamizado (...) que era nosso monitor e que formou um grupo de teatro em S. Bartolomeu e, depois iam pelos montes representar, com aquele grupinho” (E8). Em comunidades mais deprimidas, relativamente à falta de infraestruturas educativas e à deficiência das redes de apoio social, as atividades de animação sociocultural a partir e com a comunidade local, promovem o associativismo, criam motivação para a participação e favorecem a criação cultural (Garcia, 2004).

O teatro, o cinema, os serões sociais, as festas e convívios constituíram um conjunto de atividades de animação sociocultural que favoreceram a vida associativa, no sentido de promover a cultura popular. A animação sociocultural procurou encontrar os meios para criar ou ajudar a criar formas de expressão, próprias das “gentes, para que a cultura se expressasse livremente, de forma plena e autêntica e se convertesse num instrumento de afirmação (Ander-Egg, 1990). De acordo com o autor, as atividades de animação sociocultural não devem ser dissociadas da ideia de desenvolvimento local porque estão orientadas para a procura de uma identidade local no respeito pelas características culturais das comunidades, no intuito de as levar a participar nos seus próprios processos de desenvolvimento. Canário (2000), considera que a animação sociocultural, em determinados contextos de educação de adultos, evoluiu como estratégia de reflexão e ação no sentido de valorizar a dimensão qualitativa e quantitativa da educação não formal, abrindo o “(...) caminho a uma autêntica revolução copernicana no modo de pensar a educação” (p. 16), contribuindo para o pensamento crítico e para o exercício da cidadania e da democracia. Para Trilla (2004), a animação sociocultural deverá ser um instrumento de democracia cultural ao permitir elevar o nível cultural da maioria da população. Ander-Egg (1980) considera que os processos de mudança social e a animação sociocultural têm muitos aspetos em comum. Num e noutro caso, ambos procuram promover ações que se traduzam em “aprendizagem e participação” (p. 277).

De acordo com os vários relatos, a animação comunitária no âmbito do PIDR terá promovido algumas mudanças, sobretudo, em termos de participação. “As coisas hoje estão um bocadinho diferentes (...) o que vemos, o que foi criado teve o embrião na educação de adultos (...). A essência de uma certa mudança esteve, um pouco, no nosso trabalho” (E 1). De acordo com esta entrevistada as pessoas mudaram muito. Hoje percebe-se que as pessoas passaram a sair de casa, “habituar-se a participar, a conhecer coisas novas (...) a viverem a vida de um modo um bocadinho mais feliz” (E 1).

A alfabetização, as sessões temáticas, a animação sociocultural, tudo isso ajudou para as pessoas nordestinas a criar uma outra atitude mais participativa e com maior sentido de valorização pessoal. Contudo, os efeitos do processo de animação comunitária no âmbito do projeto integrado de desenvolvimento regional do nordeste algarvio parece ter ficado muito aquém das expectativas iniciais.

“Pensar aquele sonho que nós tínhamos de que as coisas iriam ser muito diferentes (...) Houve aquela explosão, fez-se muita coisa, parecia que estávamos bem encaminhados. E, depois (...) deixou de haver aqueles projetos que eram bons para o concelho e as coisas não evoluíram assim tanto” (E 5).

A redução de fontes de financiamento disponíveis para a ação e a limitação dos instrumentos de financiamento que ficaram cada vez mais fechados, constituíram os principais motivos para que os processos de desenvolvimento local tenham vindo a esvaziar-se nas suas práticas (Fragoso, 2011). A maioria dos relatos refletem a desilusão pelas mudanças nas políticas educativas para o subsistema de educação de adultos que conduziu ao fim do PIDR. “Eu não consigo explicar, não consigo. Também, atribuir uma culpa a alguém, não sou capaz. O que é que falhou, foi a política” (E 5). O desinvestimento nos processos de desenvolvimento local representa, sobretudo, uma opção política (Fragoso, 2011). A extinção precoce do PIDR terá condicionado alguns dos objetivos do desenvolvimento regional, nomeadamente no que se refere ao problema da desertificação, do desenvolvimento económico, da fixação de jovens, no sentido em que seriam capazes “(...) de dinamizar a zona de uma outra forma (...). É verdade que o concelho não é mais o que foi, mas, também não vejo os jovens dar conta disto” (E 5).

O desenvolvimento local pode contribuir para a criação de alguns empregos para jovens mas não consegue resolver o problema do desemprego crescente, assim como também não consegue combater de forma eficaz os problemas do envelhecimento e da migração, que serão reflexos mais ou menos diretos das políticas do Estado (Fragoso, 2005). Mas, os vários relatos indiciam que ocorreram mudanças positivas no nordeste algarvio, nos pós PIDR. Esses efeitos da educação de adultos serão ainda visíveis, como refere uma entrevistada natural do concelho de Alcoutim.

“O que ficou desse tempo, acho que foi aquele espírito comunitário. Acho que isso foi muito importante. Isso foi talvez a nossa melhor obra, ter levado as pessoas a sair de casa, a conviver, a participar nas ações, a conhecerem outras formas de viver a vida para além do trabalho (...). Agora vê-se que as pessoas vão continuando a encontrar-se nas associações recreativas (...) que neste momento existem. (...). A sementinha ficou lá” (E 5).

Também a coordenadora concelhia de Castro Marim, natural do concelho, confirma a opinião da sua colega ao referir que,

“O que fizemos teve consequências (...), acredito que muitas pessoas estão a voltar para o sítio onde nasceram e têm vontade de fazer ressurgir certas coisas que já existiram, que nós lançamos há vinte e tal anos e que depois foram desaparecendo (...). Voltam para a terra e querem fazer aquilo que nós já fizemos. Isto é sinal de que deixámos a nossa marca (...). A Câmara de Castro Marim tem um curso de Arraiolos em Furnazinhas (...) passados tantos anos (...). E têm feito outras coisas nos montes. (...). Não sei se a iniciativa é do Gabinete de Cultura ou se são as pessoas que pedem” (E 4).

Estes relatos parecem confirmar a convicção de que foi a educação de adultos que proporcionou às mulheres desenvolver o sentido de participação. “As mulheres

eram, essencialmente, a força viva daquele concelho. Se elas não tivessem entendido que havia muito mais do que cozinhar, lavar e passar a ferro, limpar a casa, nunca seriam capazes de dar o salto, como deram” (E 5). Esse salto foi sinónimo de motivação para o associativismo, para se exporem a cantar, a criar um grupo de música, de participar nas festas, nos bailes, nos encontros de poetas. “Foi com a educação de adultos que tudo isto mudou, esta maneira de pensar” (E 5). O trabalho de animação comunitária desenvolvido no nordeste algarvio, teve uma dimensão institucional, processual e de equipa (Ander Egg, 1990).

- Institucional porque resultou de um programa organizado a partir das orientações definidas pelo PIDR, Ne /Alg colocadas em prática pela rede pública de educação de adultos no nordeste algarvio.
- Processual porque a educação é contínua e tem um carater permanente no sentido de uma aprendizagem constante, ou como refere Freire (1999), ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, as pessoas educam-se entre si, mediatizados pela vida em sociedade.
- A animação reflete o trabalho em equipa porque a relação entre coordenadoras concelhias, professoras de terreno, bolsieras, elementos de outras instituições parceiras foi a base do trabalho. A autenticidade, a motivação, a disponibilidade, o sentido de grupo, os laços de confiança, o ambiente afetivo-relacional foram fatores fundamentais para enfrentar os desafios colocados à educação de adultos no nordeste algarvio.

A última coordenadora concelhia de Alcoutim refere as mudanças operadas no concelho de Alcoutim, em particular na localidade de Balurcos devido ao papel de grande dinamismo da atual presidente da Associação Cultural de Balurcos e principal responsável pela criação do Centro de Dia de Balurcos. Segundo conta, essa senhora reformara-se do emprego que tinha em Lisboa e regressou à sua terra natal, Balurcos, em 1985. Foi nesse tempo, que começou a participar nas atividades de educação de adultos. “Essa senhora foi convidada pela Teresinha n vezes para dizer poesia e hoje já tem vários livros publicados (...). Era uma pessoa culta, mas também ia às ações de educação de adultos que se organizavam em Balurcos” (E 2). Depois de acabar o PIDR esta senhora começou a dinamizar várias ações de carater educativo na Associação Recreativa de Balurcos. Atualmente é reconhecida como uma personalidade influente no concelho de Alcoutim e a principal responsável pela

criação do lar de Idosos e do grupo de cantares de Balurcos, constituído unicamente por mulheres. Quando os processos de desenvolvimento local perdem a sua vocação política de base, torna-se determinante descobrir novas alternativas que coloquem as pessoas no centro da ação, na iniciação e controlo dos processos de desenvolvimento local (Fragoso, 2011).

De acordo com Paulo Freire (1987), a educação de adultos constitui uma ação cultural em que as pessoas ganham dignidade no processo educativo e assumem-se como sujeitos e não como objeto do processo educativo. A educação de adultos, através da sua ação no âmbito da alfabetização, da animação comunitária, constituiu um fator fundamental do desenvolvimento local, enquanto processo educativo que envolveu toda a comunidade e não, apenas, os adultos educandos (Canário, 2000).

Foi nesta perspetiva mais ampla da educação de adultos que o PIDR procurou possibilitar às pessoas adultas o desenvolvimento não só em conhecimentos, mas também nos aspetos sociais, afetivos, artísticos, ético, quebrando o isolamento físico e social, favorecendo o aumento da autoestima, estimulando as relações interrelacionais, contribuindo para uma melhor qualidade de vida das pessoas idosas. Paulo Freire (1987, 1999), considera a ação educativa um ato político, um ato de conhecimento, um ato *conscientizador* que permite às pessoas o reconhecimento como sujeitos da sua história. Fragoso (2011) refere que, apesar dos vários fatores de ordem política que afetam as iniciativas locais de desenvolvimento, continua a ser possível acreditar que a mudança e a melhoria social são possíveis, desejáveis e representam uma esperança válida para muitas pessoas e grupos.

CAPÍTULO 8

CONCLUSÕES

8. CONCLUSÕES

“Navegar é preciso, viver não é preciso (...) Viver não é necessário; o que é necessário é criar (...) Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue o propósito integral de engrandecer a pátria e contribuir para a evolução da humanidade”

(Fernando Pessoa)

O objetivo central do presente projeto de investigação é refletir sobre os relatos biográficos de professores /educadores de adultos que desenvolveram a sua ação no âmbito do PIDR, no nordeste algarvio. Esta investigação, ao permitir compreender melhor o que foi a ação da rede pública de educação de adultos no nordeste algarvio na década de 80, as características das situações vividas, os acontecimentos, as orientações político-educativas, fenómenos educativos ocorridos, o papel dos agentes envolvidos, pretende ser um contributo para perspetivar o futuro. O PIDR Ne/Alg acabou, existe apenas na memória das gentes nordestinas e, sobretudo na memória de quem viveu esta experiência mais intensamente. Paulo Neruda (1995) diz que as memórias ou recordações são intermitentes e por vezes fugidias, porque vida é precisamente assim. “Muitas das minhas recordações desvaneceram-se ao evocá-las, ficaram em pó como vidro irremediavelmente ferido” (p. 7). Esta investigação adotou a metodologia biográfico-narrativa (Bolívar et al, 2001), para que os relatos dos sujeitos da investigação não se desvançam, não constituam apenas testemunhos acerca de experiência vividas, mas principalmente relatos direcionados para os objetivos do investigador (Bertaux, 1997).

Nesta investigação, os relatos biográficos recolhidos permitiram explorar e analisar diverso material que produziu conhecimento que resultou do entrelaçamento de várias biografias, várias práticas educativas, vários acontecimentos históricos, sociais e culturais. É do cruzamento do trabalho teórico com os resultados do trabalho empírico que se irão construir as conclusões, que não significam o final de um processo, mas o porto de embarque para novas viagens decorrentes de algumas análises e propostas. Navegar é preciso para contribuir para a melhoria de um subsistema educativo, quase sempre marginal, cujo contributo para a construção de cidadania democrática não tem sido devidamente reconhecido nas políticas

educativas (Lima, 2005).

Neste momento, o futuro da educação de adultos em Portugal parece ser um enigma. Depois de ter passado por várias fases, ter enfrentado vários desafios e várias mudanças de paradigma que conduziram a experiências variadas e dispersas, será oportuno assumir a sua complexidade o que implica um olhar crítico. Mas, também saudoso se atendermos a que, no pós 25 de Abril de 1974 a educação de adultos foi um setor especialmente revalorizado (Lima, 2005). Esta investigação refere-se a um momento distinto na evolução do conceito de educação de adultos. As conclusões que se seguem pretendem, portanto, contribuir para a (re) significação do conceito.

8.1. PIDR, um instrumento de desenvolvimento regional reduzido a um movimento socioeducativo

O PIDR foi um movimento educativo inovador quer para as agentes de educação de adultos, quer para as populações nordestinas que passaram a assumir uma outra atitude face ao modo e ser estar na vida em grupo. Ainda se respiravam os ares de esperança da pós-revolução de Abril. O PIDR, Ne/Alg era a oportunidade de beneficiar populações que pareciam esquecidas no interior algarvio. Durante muito tempo ignorados, marginalizados, as pessoas do nordeste algarvio raramente viram a sua cultura, a sua história, o seu saber ser devidamente reconhecido face à ausência de atividades sociais e culturais que afirmassem a sua identidade do e contribuíssem para a melhoria das suas condições de vida das populações locais. O envelhecimento populacional, os altos índices de analfabetismo, a passividade pareceriam, por si só, suficientes para que as pessoas do nordeste algarvio desacreditassem das possibilidades de lutar coletivamente por soluções que pudessem melhorar a sua qualidade de vida. O PIDR, através da educação e adultos, constituiu um processo socioeducativo que devolveu às pessoas adultas a autoestima, a confiança, a dignidade perdida no isolamento dos montes.

A investigação reflete o potencial que as pessoas idosas demonstraram na construção de conhecimentos, na realização de atividades várias, na assunção de novos papéis junto da comunidade. O PIDR criou o sentido de participação, a valorização das artes artesanais e a reprodução cultural. O PIDR constituiu a oportunidade de se ensaiar um novo conceito de educação de adultos, um novo

paradigma educativo, capaz de implementar ações de alfabetização, animação sociocultural, animação socioeducativa e outras, consideradas estratégicas para a melhoria das condições de vida das populações nordestinas.

A criação do PIDR, Ne/Alg implicou a elaboração de um programa com objetivos, conteúdos, metodologias, recursos materiais e financeiros que previam, não só a participação de diferentes instituições nos diversos espaços de ação, como a articulação entre ações no sentido da otimização de recursos. Este projeto estava inserido nas prioridades nacionais definidas pelo Estado, no sentido de reduzir as assimetrias existentes entre o litoral e o interior, rompendo o isolamento das populações. As recomendações estavam orientadas para o reforço da base económica local, a melhoria da rede de infraestruturas, o aumento dos rendimentos familiares, a criação de novas alternativas de emprego, no sentido de reduzir o êxodo da população rural e melhorar significativamente as condições de vida e o bem-estar social das populações.

Contudo, o PIDR nunca chegou a funcionar verdadeiramente como um modelo de otimização de sinergias entre diferentes atores e agentes no terreno com responsabilidades no desenvolvimento local. As relações de cooperação limitavam-se a situações pontuais, muitas vezes negociadas na base da relação pessoal. Havia um clima de abertura, havia facilitação no estabelecimento de contactos, mas nunca houve, entre a educação de adultos e outras instituições, ações concertadas no sentido do desenvolvimento educativo e/ou formação profissional.

Na década de 80, os jovens do concelho de Alcútem que concluíam o ensino preparatório, só tinham como opção prosseguir os estudos em Vila Real de Stº António, que dista cerca de 50 Km de Alcútem. Se os jovens viviam nos montes ou eram oriundos de famílias com pouca capacidade económica, não tinham saída profissional. A escola básica integrada de Alcútem iniciou funções em 1 de Outubro de 1987 pelo que, durante o PIDR nunca funcionou com qualquer curso noturno. Por conseguinte, sem formação profissional, sem possibilidade de prosseguimento de estudos, sem empregos, seria pouco provável cumprir o objetivo do PIDR – fixação dos jovens. Mais difícil seria responder aos objetivos de desenvolvimento local que constituía a principal meta do PIDR.

A inexistência de estratégias de desenvolvimento local integradas e multisectoriais e a ausência de grupos de ação local, associações, organizações comunitárias e voluntárias, invalidava qualquer ação cooperativa enfocada nas

potencialidades locais. A única associação que não era do local, mas ensaiou alguns projetos de investigação-ação no sentido de e promover o desenvolvimento local, foi a RADIAL. Surgindo em 1985, realizou a sua intervenção nas áreas da formação para o autoemprego, apoio a associações locais e os cuidados à primeira infância.

“Nós tínhamos a ideia de fazer uma educação de adultos que se ia definindo à medida que as necessidades fossem surgindo para dar resposta a determinado tipo de problemas e necessidades que fossem surgindo, certamente até diferentes de freguesia para freguesia ou mesmo dentro da freguesia de aldeia para aldeia, ou de monte para monte ou até de pessoas para pessoas. Mas, claro, no sistema de administração pública há respostas formatadas e não se pode culpar, não” (E 19).

Na perspetiva da Educação de Adultos, o PIDR definiu como principal objetivo a redução do analfabetismo. Essa foi a principal prioridade imposta às equipas concelhias, o que levou à criação de uma rede de CEBAs em toda a extensão do nordeste algarvio. Contudo, as dinâmicas de educação de adultos foram muito além da alfabetização, tendo sido desenvolvidas várias oportunidades de desenvolvimento educativo que ajudaram a superar atitudes de apatia na participação em atividades de educação a longo da vida. O trabalho das coordenações concelhias foi orientado para proporcionar, de forma gratuita, a toda a população adulta, sobretudo, para aquela maioria de gente analfabeta excluída dos processos educativos e culturais, a oportunidade de recuperarem o valor da sua imagem enquanto gente produtora de cultura. A partir dos cursos de alfabetização disseminados por todo o território nordestino, procurou-se elevar o nível de consciência transitiva para uma consciência mais crítica (Freire, 1999), através da exploração de temáticas que promovessem a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da consciência crítica. Em articulação com a alfabetização foram organizadas diversas atividades na área da animação socioeducativa, da animação sociocultural que procuraram promover a socialização de conhecimentos. As pessoas tiveram oportunidade de participar em conferências, ciclos de cinema, debates, exposições, festas, recuperação de tradições, feiras de artesanato, o que configurou uma intervenção mais direcionada para a educação popular.

Este projeto integrado de educação de adultos, de acesso à participação educativa e cultural, diretamente relacionado com a identidade cultural das pessoas, procurou potencializar experiências educativas que contribuíssem para a sua elevação intelectual (Gramsci, 1991) e promovesse o surgimento de novos valores, novas atitudes, novos comportamentos, favoráveis a uma melhoria da qualidade de vida. O desafio da educação de adultos era estimular e criar uma cultura de desenvolvimento educativo para que as pessoas se sentissem motivadas para a educação ao longo da vida. A autonomia, a participação na tomada de decisões, a participação em processos de mudança social parece não depender, por si só da educação mas, sem o seu contributo, é muito improvável que a mudança ocorra (Freire, 1999). No início da intervenção da educação de adultos no nordeste algarvio havia a ideia de que os problemas da comunidade eram da única e exclusiva responsabilidade das estruturas de poder local o que se afigurava como um convite à passividade, face à ausência de organização coletiva. A educação de adultos foi um instrumento para desenvolver a consciência crítica e gerar mudanças culturais significativas que levasse as pessoas a lutar pelos seus interesses e a defender os seus direitos. A participação das pessoas não foi espontânea, o que determinou que se definissem estratégias para uma mobilização crescente de grupos comunitários, criando-se vários espaços de comunicação.

Se um dos objetivos do PIDR era combater a desertificação e fixar os jovens, a educação de adultos nunca estabeleceu qualquer programa em parceria com o IEFP, nem nunca desenvolveu nenhum programa de formação profissional para jovens adultos. Se houve intervenções setoriais ocorreram de forma não articulada com a educação de adultos. Alberto Melo refere que numa área como o nordeste algarvio não fazia sentido intervenções puramente sectoriais, “não há massa crítica em cada um dos sectores para justificar uma intervenção isolada. O que faz sentido são intervenções de tipo intersectorial (...) que possam ter impacto em determinados quadrantes das vidas das pessoas e dos territórios” (E 19).

A educação de adultos também nunca estabeleceu qualquer protocolo para desenvolver ações articuladas com outros setores da área económica. O único trabalho desenvolvido pela educação de adultos que poderia ter uma base económica foi a criação dos cursos socioeducativos que visavam valorizar as pessoas e o ambiente cultural patrimonial, através da diversificação de artes artesanais. Face à riqueza do artesanato do nordeste algarvio, procurou-se que o artesanato contribuísse

para o desenvolvimento comunitário através da sua recriação. Contudo, os artesãos eram pessoas idosas e os jovens nunca chegaram a integrar qualquer projeto de artes tradicionais, no sentido de encontrar nesta atividades novos recursos económicos. A não revitalização destes saberes por parte de gente mais jovem inviabilizou qualquer iniciativa empreendedora em termos de microempresas artesanais. Com o apoio da RADIAL constituíram-se algumas micoroempresas artesanais constituídas por mulheres, A Lançadeira, a Flor da Agulha, Corte e Confeção, Ervas Aromáticas, entre outras.

Os cursos socioeducativos nunca constituíram unidades produtivas. Ainda houve por parte da educação de adultos uma tentativa de definir uma rota dos artesãos, identificando o nome das pessoas e respetiva arte tradicional, mas a Direção Regional de Turismo não lhe atribuiu qualquer importância, recusando qualquer colaboração nesta iniciativa. Um aspeto positivo foi a recriação de algumas artes em vias de desaparecimento e a sua divulgação em feiras de artesanato. Individualmente alguns artesãos menos idosos beneficiaram desta iniciativa, passando a participar nas feiras de artesanato na região.

O PIDR foi um instrumento político de desenvolvimento regional que surgiu na década de 80 no contexto de uma Europa em mutação.

“A comissão europeia lançou projetos a que chamou os Pactos Territoriais para o Emprego, também numa perspetiva de intervenção interdisciplinar territorial (...) Portanto, o PIDR, para mim, foi algo que surgiu na continuidade (...). O PIDR na sua estrutura, na sua essência, era um programa muito assente no fundo regional europeu” (E 19).

Às CCRs foram atribuídas funções de planeamento e estratégias de desenvolvimento regional, que previam a colaboração entre os níveis central e local da Administração e o incentivo à cooperação entre municípios vizinhos para a realização de empreendimentos de interesse comum. Os PIDRs foram instrumentos políticos de planeamento e programação económica e social de médio prazo, de natureza plurisectorial e com base territorial. Constituíam um conjunto de ações e de projetos de investimento de natureza intersectorial, a realizar de forma concertada no espaço e no tempo pelos diferentes setores da administração central e pelas

autarquias locais. Estes instrumentos de programação de médio prazo incidiam em áreas regionais que apresentavam problemas estruturais graves. No PIDR Ne /Alg havia um gabinete coordenador constituído por um coordenador do programa (presidente da CCRA), por um administrador que pertencia aos quadros da CCRA, e um conselho coordenador formado por representantes dos vários departamentos setoriais da administração regional e pelos municípios de Alcoutim, Castro Marim e Tavira.

Contudo, este gabinete coordenador não coordenava, ou seja, não havia qualquer relação entre o que se passava na sala de reuniões da CCRA e o que ocorria no campo das práticas, na serra algarvia. O aspeto mais positivo eram os contactos informais. “Mesmo que as reuniões fossem um bocado formais, as pessoas tomavam um café juntas, conversavam, acho que havia um capital de confiança que se foi construindo” (E19). Os presidentes de Câmara estavam presentes, mas ao terreno não chegavam quaisquer orientações, o que por um lado era positivo porque conferia maior autonomia às equipas concelhias. Como refere Alberto Melo, a coordenação concelhia de Alcoutim “transformou um pouco a metodologia central do PIDR, que era mais um programa de cima para baixo, que vinha da Administração, que vinha da Europa” (E 19). Alberto Melo discordava de muitos dos princípios do PIDR.

“O PIDR foi, de certa forma, uma referência sobre aquilo que não queria fazer, mas ao mesmo tempo, também me ajudou muito em criar bases e abrir portas, ter contactos (...) os choques que eu tive com o administrador do PIDR foi muito neste sentido. Nós tínhamos perspetivas muito diferentes (...) não dava com a perspetiva participativa que nós estávamos a lançar” (E 19).

Também o ex-presidente da Câmara de Alcoutim considerava que o PIDR tinha algumas vantagens. “Reunia diferentes instituições e tinha dinheiro, havia dinheiro para fazer coisas numa zona onde, nessa altura, não havia quase nada” (E 20). Contudo, o seu principal defeito era ser um projeto definido de cima para baixo com “ideias formatadas, em lugar de dar liberdade aos locais, de agir e decidir, isto é descentralizar (...) programas que vêm formatados de Lisboa, cada vez se adaptam menos à realidade, não faz sentido nenhum” (E 20).

Para o ex-presidente da autarquia, o PIDR aproximou as pessoas, independentemente das questões partidárias, mas era “contra natura” porque faltava às instituições o sentido de trabalho em parceria.

“O PIDR era contra natura, embora tivesse toda a lógica, mas era contra natura e quando isso acontece, depois, às tantas as coisas morrem (...). Existia o espírito de capelinha, a educação, a saúde, as autarquias, cada um por seu lado, isto é cultural (...). Acabou o PIDR, voltámos às capelinhas, cada um a trabalhar por si, as autarquias por um lado, as outras instituições por outro, é uma estupidez, mas é assim. Isto é cultural, o português é mesmo assim (...) Ainda hoje se sente esse espírito na sociedade, as instituições estão de costas voltadas, umas para as outras” (E 20).

Francisco Amaral disse que, depois do PIDR, apareceram outros programas em que havia muito dinheiro, mas não se aprendeu com os erros porque se continuou a apostar em programas definidos de cima para baixo, em que os municípios continuaram a não ter autonomia para realizar os seus projetos, os centros de decisão continuaram a estar centralizados em outras sedes.

“Para determinados projetos nem Lisboa tem poder para decidir, agora quem decide é Madrid e é Bruxelas. Não se aprende nada com os erros. Repara, depois do PIDR, os programas que se lhe seguiram (...), o que interessava era programas que não viessem formatados de Lisboa que saiam do Local, de outra maneira, não! Programas formatados não funcionam, não têm aplicabilidade local. É como diz o povo, *Quem sabe da tenda é o tendeiro*. Têm que ser as pessoas e as instituições locais que têm que identificar as suas necessidades e procurar resolvê-los com programas locais” (E 20).

8.2. Poder autárquico aliado estratégico indispensável para a educação de adultos

Francisco Amaral ex-presidente da Câmara Municipal de Alcoutim e atual presidente da Câmara Municipal de Castro Marim, dois concelhos do nordeste algarvio, dizia-nos na sua entrevista que “quem sabe da tenda é o tendeiro”. Dito por outras palavras, apesar de estarmos na era da globalização é através do poder local, das políticas locais, dos projetos de desenvolvimento local, que pessoas e grupos se envolvem na resolução dos seus problemas. A educação de adultos e o desenvolvimento local podem ter uma dimensão global, mas a ação é localizada no território onde se encontram os recursos comunitários. A solução dos problemas não se dá de cima para baixo. As decisões têm de partir do local senão, mais tarde ou mais cedo, os projetos perdem sentido e não têm aplicabilidade, porque não correspondem aos interesses das pessoas e grupos. A autarquia local é a entidade territorial mais próxima das populações e a que detém mais condições para promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Se recuarmos a um tempo distante, século XIX, houve uma tentativa de descentralização que conferia aos municípios a responsabilidade pela educação formal e também pela organização dos cursos de alfabetização (Fernandes, 1995). Muitas reformas educativas ocorreram desde a década de 80 do século XIX. Os cenários políticos, históricos, educativos e culturais sofreram profundas mudanças, as autarquias viram alterado o seu estatuto de autonomia, através da descentralização administrativa de competências, mais de acordo com as suas funções reguladoras e democratizantes.

A seguir ao 25 de Abril, as transformações que ocorreram em Portugal, a exemplo do que aconteceu na educação, também ocorreram ao nível do poder local, que passou a apostar mais no desenvolvimento social e na melhoria das condições de vida de pessoas e grupos. A descentralização e autonomia autárquica permitem que sejam criados espaços de participação e de negociação que valorizem pessoas, grupos, organizações locais, conferindo maior liberdade e poder nas tomadas de decisões públicas em questões que dizem respeito aos seus interesses, com a vantagem de proporcionar soluções mais vantajosas do que qualquer processo centralizado (Amaral, 1997).

Foi nesta base que, na década de 80, as autarquias do nordeste algarvio

apoiaram o trabalho das equipas concelhias de educação de adultos, o que permite da importância estratégica das autarquias no desenvolvimento das ações de educação de adultos, no período do PIDR.

“Eu acredito que a Educação de Adultos sem a articulação com as Câmaras não teria qualquer sentido, não se conseguiria fazer o que se fez junto das comunidades (...). Eu tinha muito apoio da Câmara, não era possível fazermos o que fizemos sem a Câmara. A Câmara dava apoio logístico, pagava bolseiros (...) pagava também aquelas pequeninas festas que se organizavam (...). Se era preciso pagar alguma coisa, lá íamos à Câmara, era preciso muito dinheiro, fotocópias, material para os cursos” (E 6).

“As autarquias locais foram um aliado poderoso da educação de adultos. Mas o contrário também é verdade, a educação de adultos foi um parceiro muito importante porque serviu os interesses das autarquias, trabalhava com as populações mais desfavorecidas e ajudava no desenvolvimento do concelho” (E 3).

“A Junta de Freguesia que foi o grande motor deste trabalho, porque as pessoas olhavam muito bem para o presidente da Junta. E isso era muito importante (...) fez com que nós vivêssemos uma experiência do melhor que se possa imaginar” (E 2).

As Câmaras dispõem de autonomia, de recursos materiais e financeiros que lhes permite definir, implementar e apoiar programas que promovam a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Uma das condições para os programas sejam bem-sucedidos é que resulte de iniciativas locais, “*bottom-up*”, promovendo o desenvolvimento endógeno e criando laços de cooperação entre vários atores sociais, estabelecendo a essência da ação política e democrática: construir algo em comum centrado no local que promova o desenvolvimento social e educativo das pessoas e

reforçando as identidades regionais (Farias, 2010).

No sentido da mudança, as autarquias podem dar importantes contributos nem que seja incentivando e apoiando pessoas e grupos a sair da apatia. E, também a assumir desafios que possam constituir novos caminhos para valorização do local: promoção da cidadania ativa; erradicação do analfabetismo; desenvolvimento educativo; reforço do movimento associativo; estabelecimento de parcerias com universidades e outras instituições.

“Balurcos, Balurcos o que acontece lá só se deve a uma pessoa a uma pessoa, uma mulher de lá (...). Dinamiza a Associação Humanitária de Balurcos (...). Mas ela também esteve por detrás da criação do Lar e do próprio Grupo de Cantares. É uma mulher extraordinária. Mas quem está por detrás disto tudo, como podes imaginar é a Câmara. Tenho dado todo o apoio a estas iniciativas, e tem que ser assim. Eu faço questão de apoiar, mas a iniciativa é que tem de ser sempre deles, tem que haver iniciativa local. Aquilo é uma dinâmica espetacular e são tudo jovens dos setenta, oitenta anos (...). O papel da autarquia foi apoiar todo o tipo de ações, mas, eu acho que as iniciativas têm muito mais valor se partirem da sociedade civil (...). Eu acho que as coisas têm muito mais valor quando é a sociedade civil a fazê-las e a Câmara deve ter um papel de suporte, de colaborar de ajudar para o interesse comum, mas não deve tomar a iniciativa (...). As pessoas do concelho muito apreciam os bailes de acordeão. A autarquia apoia a organização dos bailes de acordeão, desde que os montes do concelho solicitem. É uma forma de quebrar o isolamento das povoações mais isoladas, onde praticamente não acontece nada” (E 20).

Contudo, para que as pessoas ganhem este sentido de participação têm de ser sujeitas a processos educativos que mudem mentalidades ainda eivadas de saberes, procedimentos práticos e automatismos de comportamentos de que têm dificuldade em descartar-se, por si próprias (Faria, 2010). É neste campo que a educação de adultos encontra a razão da sua existência, criando e dinamizando processos

educativos globais e promovendo aprendizagens significativas que desenvolvam as capacidades de interpretar, refletir e agir nos contextos em que vivem.

8.3. A Educação é para Todos. Mesmo os que vivem na Portela da Missa têm o direito de navegar no mundo da educação e formação permanente

A Portela da Missa é um local situado num baixio da serra do Caldeirão, no concelho de Alcoutim de onde só se consegue vislumbrar uma paisagem com elevações arredondadas. Um monitor de alfabetização dizia no seu curso que o mundo não acabava na Portela da Missa, no sentido de motivar as pessoas para a aquisição de novas aprendizagens, para construção e atualização de conhecimentos, para a reflexão sobre a própria maneira de viver, de reformular valores, atitudes, hábitos, ao mesmo tempo que procurava promover a autoestima e recuperava o valor social e cultural dos idosos.

“A Portela da Missa é um sítio lá na serra a partir do qual a gente deixa de ver (...). Eu dizia, O Mundo é muito maior que isto e a gente está aqui para ver o mundo, e eu estou aqui para vos dizer que há mais mundo. E esta foi a primeira base, fazê-los entender que a Vida é muito mais que aquela Vidinha que havia lá no monte (...) E as pessoas queriam, queriam saber mais, tinham curiosidade, quando lhes falava de outras coisas que desconheciam, as pessoas queriam, queriam que falasse, queriam saber mais, havia vontade no grupo para aprender coisas” (E 22).

O PIDR através da educação de adultos garantiu aos idosos em situação de isolamento o direito à educação, o direito à informação sobre temas variados como a saúde, agricultura, o meio ambiente, assim como o direito à participação, ao convívio, à animação sociocultural. Os idosos da serra ou do litoral, não importa, isolados ou não, não importa, o que importa é o direito que Todos têm à educação. O rosto, a alegria de um idoso que participa voluntariamente num curso onde convive, aprende, participa e se diverte, é uma imagem poderosíssima que justificaria dos poderes públicos maior justiça social para quem só quer aprender em grupo.

As políticas neoliberais que têm limitado e imposto a falta de recursos humanos e financeiros, dificultando a implementação de programas de desenvolvimento educativo, por si só não são argumento suficiente para que não se adotem políticas públicas de melhoria da qualidade vida das populações mais marginalizadas. Estas pessoas precisam de mais e melhor saúde, melhores infraestruturas de apoio e mais e melhor educação social e comunitária. A educação de adultos na serra algarvia, na década de 80 foi a oportunidade aberta a todos os adultos de participar, de conviver, de expor os seus saberes, contar as suas histórias, de contribuir para valorização social e cultural da sua comunidade.

Parece imperiosa a necessidade de dar continuidade a um programa de educação de adultos que priorize a qualidade da ação educativa e promova a educação para a cidadania ativa, muito para além da erradicação do analfabetismo literal ou funcional. As preocupações com os níveis de literacia baixos já não são um problema de pessoas que vivem em situação de marginalidade social. A literacia é um problema que passou a ser extensivo a outros grupos sociais e que influem nas suas trajetórias de vida. A leitura é uma ação individual e voluntária que exige atenção e concentração. Ler é prazer e não dever, é saber compreender, é saber interpretar e essa interpretação não é única, depende de cada pessoa, do seu contexto de vida, do tipo de atividade profissional, do ambiente familiar (Freire, 1999). A compreensão de um texto implica desenvolver a capacidade de perceção sobre as relações entre o texto e o contexto, o que implica compreensão e rapidez.

A educação de adultos através de cursos, de grupos de cultura ou outras formas de organização, deve ser uma realidade que permita às pessoas construir novos conhecimentos, conviver, partilhar afetos e trocar experiências. As pessoas adultas quando estão em interação com outras pessoas, num ambiente afetivo-relacional positivo, ensinam, aprendem, criam cultura e favorecem a criação de alternativas no campo da educação popular (Freire, 1999d). A valorização da cultura local, a troca de saberes resultantes de experiências de vida diversificadas de pessoas com potencialidades para aprender, para evoluir, para mudar, ocorre desde que sejam enquadradas num projeto de desenvolvimento educativo que as desafie para essa mudança. A mudança, a vontade de aprender depende da própria pessoa, depende do grau de interação com as outras (Freire, 1999), mas também depende da existência de condições para tal.

As atividades educativas com pessoas adultas devem ser uma resposta eficaz

às suas aspirações e necessidades, tendo por princípio base o meio social e cultural onde estão inseridos. Assim, não só estarão mais motivados para aprendizagem, mas também terão maior prazer no que fazem e aprendem. Neste sentido deve respeitar-se alguns princípios:

- Organizar as sessões com adultos tendo por base os conhecimentos que os adultos já possuem. Todos os adultos por mais limitados que sejam os conhecimentos, têm sempre alguma informação acerca de algum assunto. É fundamental dar oportunidade ao adulto de mostrar o que sabe, de modo a poder contribuir, também de forma válida e ativa.
- Utilizar as experiências diárias dos adultos. Ao introduzir um novo conceito e para o clarificar deve valorizar-se a experiência das pessoas. Assim, torna-se mais evidente a importância da aprendizagem. A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida. Por isso as unidades apropriadas para se organizar um programa de aprendizagem devem refletir situações de vida.
- Tornar a aprendizagem funcional. Uma das formas de dar mais sentido às aprendizagens e de tornar mais clara a sua finalidade é dar a oportunidade de aplicar o que estão a aprender na sua vida de todos os dias. Para serem funcionais, os exemplos devem ser tão realistas quanto possível.
- Despertar o interesse pelo conteúdo utilizando a “História” ou histórias. Histórias despertam o interesse para a maioria das pessoas. Há sempre forma de encontrar uma história relacionada com qualquer assunto. Muitas histórias podem ser relacionadas com diferentes assuntos e a aprendizagem torna-se mais divertida.
- Relacionar as aprendizagens com outros assuntos. Muitos conteúdos estão inter-relacionados e são interdependentes, daí a importância de os relacionar para que o adulto educando não fique com conhecimentos compartimentados.
- Os adultos são motivados a aprender à medida que experimentam que as suas necessidades e interesses serão satisfeitos.
- A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isso, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.
- A ação educativa deve contribuir para a socialização do educando, por meio de trabalhos em grupo, respeitando e fortalecendo sempre a individualidade

de cada um. O grupo exerce grande influência nas pessoas que o compõem as experiências de vida, as idades, o grau de participação, o nível de relacionamento, a amizade e o respeito. Estes são fatores determinantes para que as pessoas se sintam à vontade para dialogar, para expressar sentimentos e emoções, para partilhar problemas, para construir novos conhecimentos.

As práticas com adultos devem constituir espaços educativos abertos e permeáveis a várias influências, pois as pessoas transportam diferentes experiências, capital cultural, histórias de vida que tornem os grupos de aprendizagem“(...) uma cadeia de montagem cibernética” (Lessard e Tardif, 2005, p. 44) em que o individual vai reforçar o coletivo.

Por conseguinte, os grupos de cultura e aprendizagem obrigam à existência de uma estrutura organizada, do tipo não formal, com um conjunto de procedimentos organizativos/administrativos, pedagógicos e legais, coordenada e dinamizada localmente por uma equipa de educadores de adultos. Esta equipa deve ser capaz de:

- Criar uma atmosfera afetivo-relacional positiva, encorajadora da participação;
- Elevação do nível funcional na área cognitiva e psíquica;
- Valorização do património local;
- Reconhecimento social e cultural das pessoas;
- Formação pessoal e profissional;
- Responder às suas necessidades de aprendizagem e atualização permanente;
- Organização de atividades várias: grupos de cultura, grupos de convivência, seminários, conferências, encontros de poetas, ateliês de artesanato, turismo social, animação da leitura, cursos de formação profissional, entre outras.

A vida em sociedade obriga o acesso à aprendizagem ao longo da trajetória de vida das pessoas. Não existem fases na vida em que a pessoa já não precisa aprender, enquanto vive está em processo de aprendizagem permanente, o que deveria tornar a educação de adultos um investimento em capital humano. Torres (2003) refere que a educação de adultos deveria ser entendida como:

- Parte de um novo movimento social;
- Como um mecanismo de participação social e política;
- Um movimento irreversível de aprendizagem colaborativa;

- Valorização cultural;
- Formação profissional;
- Aperfeiçoamento das qualificações para o trabalho;
- Formação para a cidadania ativa;
- Desenvolvimento de competências para a resolução de problemas;
- Reformulação de hábitos e atitudes que permitam enfrentar os desafios da vida em sociedade.

A educação de adultos deveria ser um direito de todos: adultos em idade ativa, empregados e não empregados, reformados, idosos. Todos deveriam beneficiar de políticas educativas/ofertas públicas que proporcionasse construção de conhecimentos, bem-estar social, desenvolvimento do sentido crítico, mais formação e melhor formação para que as pessoas tenham um melhor controlo da sua vida e possam continuar a valorizar-se como pessoas e a enriquecer o coletivo e afirmar-se como cidadão. Face ao exposto, parece urgente tentar reverter esta situação de desinvestimento na educação de adultos, garantindo-lhe a prioridade que merece nas políticas educativas, para fazer face a uma sociedade do saber, em permanente mudança, que transforma a natureza do trabalho, que exige maior domínio das novas tecnologias em permanente evolução, que exige maior formação e maior igualdade de oportunidades educativas e culturais.

8.4. Professoras navegando à bolina e construindo identidades de aprendizagem na sua trajetória de vida

Navegar é viajar por mar, utilizando uma embarcação. A navegação à vela é arte de manobrar as velas aproveitando a força do vento, a sua direção e intensidade. A navegação à bolina é efetuada não exatamente contra o vento, mas quase. Um navegador para que possa locomover-se em relação ao rumo que pretende seguir, se não tiver o vento a favor (pela popa) tem de fazer bordos, navegando em ziguezague. É uma arte arcaica de velejar. Navegar é preciso, viver não é preciso diz o poeta; o que parece significar que a vida só tem sentido se for vivida com desafios, sonhos, realizações, contrariedades, sucesso e insucesso, face a um futuro algo imprevisível que nos leva a pôr causa muitos saberes e competências.

Ao longo da trajetória de vida, as oito professoras navegaram à bolina,

assumiram uma multiplicidade de papéis, desde a infância ao estado adulto. Durante esta viagem vivendo situações singulares e únicas no meio familiar, no contexto escolar, na escolha da profissão, no percurso profissional, internalizaram valores, expectativas, sentimentos, frustrações, ambições. Também elas protagonizam vidas cheias de histórias que foram narradas através dos relatos biográficos e que permitiram conhecer a forma como experimentaram e construíram a sua trajetória de vida, até ao ingresso na rede pública de educação de adultos. Estas professoras tiveram origens diversas, viveram em contextos específicos, construíram mentes culturais próprias, percorreram trajetos de vida diferenciados. As suas histórias de vida foram marcadas pela socialização familiar, por pessoas marcantes com quem interagiram, professores que conheceram, acontecimentos sócio históricos, epifanias, eventos individuais inesperados.

Também na escolha consciente da profissão foram motivadas por razões diferentes, criaram diferentes identidades de aprendizagem, diferentes modos de ser e estar na profissão docente (Nóvoa, 1992), diferentes razões e motivações para enfrentar novos desafios profissionais, como a educação de adultos. Nesta transição biográfica que correspondeu à mudança de funções docentes, de professora primária a agente de educação de adultos, estas oito mulheres romperam com a rotina da sala de aula, dos horários escolares e ensaiaram uma nova experiência de trabalho com pessoas adultas. Ao realizar esta transição biográfica, cada professora tinha como principal instrumento as experiências, os saberes, as aprendizagens construídas durante toda a sua vivência que abarcou todos os aspetos da vida (Alheit e Dausien, 2006) e que lhes permitiu enfrentar dificuldades e problemas semelhantes, encontrar respostas e soluções nesta fase da vida profissional.

A ação da educação de adultos no âmbito do PIDR caracterizou-se por uma diversidade e multiplicidade de atividades e estratégias que obrigou as oito professoras/educadoras de adultos a fazer uma navegação à bolina, para fazer face à imprevisibilidade e à complexidade das situações a que tinham de responder. O nordeste algarvio não tem mar, é estevas, é serra, é agricultura de subsistência, é desertificação, é êxodo. Na década de 80, este território era povoado, na maioria dos montes, por gente empobrecida, envelhecida, analfabeta, em isolamento social e cultural, com quase total ausência de participação cívica. Para criar uma cultura de educação de adultos junto das comunidades locais, as oito professoras primárias transformadas em educadoras de adultos, tiveram de navegar à bolina em direção a

uma intervenção social e comunitária que promovesse o desenvolvimento educativo. Se bolinar é quase enfrentar o vento pela frente, também o desafio que estas professoras enfrentaram tinha uma parte de quase risco, pois o êxito da ação educativa iria ficar dependente de vários condicionalismos, desde os apoios das autarquias à forma como as pessoas e grupos iriam aderir às propostas de alfabetização e animação comunitária.

As tarefas destas professoras/educadoras de adultos situavam-se, sobretudo, na área da intervenção socioeducativa realizada a partir de um conjunto de objetivos que enquadram o trabalho comunitário (Hoven e Nunes, 1996). Em termos gerais as educadoras de adultos deveriam ter como princípios:

- Estimular as aprendizagens para que as pessoas fossem capazes de desenvolver uma nova autoconsciência;
- Promover a participação fazendo com que superassem a passividade;
- Priorizar a dimensão coletiva;
- Valorizar as potencialidades existentes na comunidade;
- Melhorar o relacionamento interpessoal;
- Despertar a consciência crítica; ajudando à resolução de problemas concretos.

Na ausência de uma formação inicial no campo da educação de adultos, sem suporte teórico e sem experiência prática, contando apenas com a sua biograficidade (Alheit, 2007), as professoras /educadoras de adultos iniciaram um processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, num contexto compósito onde interagiam diferentes atores:

- Agentes locais,
- Representantes de instituições com objetivos e propósitos diferenciados;
- Políticos com ambições diversas;
- Pessoas com diferentes papéis sociais;
- Populações que marcavam aquele território com as suas necessidades e interesses, com as suas histórias de vida particulares.

Estas oito professoras, ao assumirem a função de educadoras de adultos, já tinham trilhado percursos de vida únicos e singulares, mas também plurais, porque foram histórias de vida vividas na história de um coletivo social, (re) atualizadas ao

longo da vida conforme os contextos da trajetória de vida. Não obstante cada história de vida ser uma construção singular, há pontos de encontro e cruzamentos nos percursos trilhados que revelam experiências semelhantes, ainda que vividas de formas distintas.

Neste contexto compósito que foi a educação de adultos, no âmbito do PIDR, as oito professoras/educadoras de adultos envolveram-se em diversas atividades em diferentes contextos, conheceram uma variedade de pessoas e de situações, experimentaram diferentes padrões de interação que lhes conferiram aprendizagens peculiares. Nesta transição biográfica foram confrontadas com outra perspectiva de educação, outro ambiente, outras funções profissionais, outras dinâmicas que as obrigaram a outro caminho de aprendizagem (Kolb e Kolb, 2009).

Neste novo contexto profissional associaram as suas experiências de vida a uma atitude de aprendizagem que lhes permitiu assumir uma outra maneira de olhar para si mesmas como aprendentes, num campo totalmente novo como a educação de adultos. Foi com este olhar que passaram a articular as experiências pessoais e profissionais com os conhecimentos adquiridos ao longo das várias ações de formação. Com os saberes experienciais construídos na ação profissional, valorizaram a formação continuada em contexto de trabalho e evoluíram na carreira profissional. Viveram diferentes contextos de interação humana, integraram novos saberes, construíram novas aprendizagens que as enriqueceram relativamente à relação com as outras pessoas. A vida destas professoras tornou-se mais híbrida, mais diversificada, criaram novas relações de amizade, novas relações sociais, novas práticas profissionais que lhes conferiram uma nova identidade de aprendizagem, produto de um novo meio social e profissional.

Contudo, esta mudança de identidade de aprendizagem só foi possível porque se envolveram ativamente neste novo desempenho profissional, manifestando capacidades de adaptação, flexibilidade, motivação, grande satisfação e positividade na forma de encarar o desafio de serem educadoras de adultos. A afirmação desta identidade de aprendizagem foi reforçada pelas formações a que tiveram acesso, pelas experiências profissionais, contexto histórico e político, interações sociais e profissionais e pela forma como interpretaram a sua função, compromissos, responsabilidades, comportamentos éticos e políticos, dentro de uma estrutura como a rede pública de educação de adultos. Neste processo de aprendizagem constante, as educadoras de adultos, em nome de um projeto que incluía a população do nordeste

algarvio, procuraram promover ações de desenvolvimento humano em comunidades que sofriam de uma situação estrutural de marginalização educacional e cultural. Talvez que o facto da maioria destas professoras ter nascido e vivido em meios socioculturais empobrecidos, tenha exercido maior pressão no trabalho desenvolvido a nível da alfabetização, no sentido de contribuírem para mudar a vida de pessoas que sofriam processos de discriminação e exclusão social. A consciência do poder, o “*empowerment*”, como educadoras de adultos e como líderes de um processo de desenvolvimento educativo, deu-lhes margem de manobra para serem mais proactivas, para tomar decisões e agir, para concentrarem o seu tempo e energia na criação de contextos de aprendizagens significativas, tentando influenciar o processo de mudança social. A passagem pela rede pública de educação de adultos foi considerada, pela totalidade das professoras, como uma mudança significativa nas suas vidas que teve repercussões no futuro. Esta experiência profissional teve duas dimensões (Dewey, 1976):

1. Uma dimensão imediata que consistiu na valoração positiva, no lado agradável, na importância das aprendizagens construídas;
2. Uma mediata que foi a influência sobre as experiências posteriores. Os conhecimentos construídos na educação de adultos facilitaram a construção de novas identidades de aprendizagens que ocorreram, após a saída da rede pública de educação de adultos

Apesar dos sentimentos de satisfação sobre o trabalho realizado na educação de adultos, a mudança das políticas educativas ditaram a saída das professoras que se viram forçadas a voltar ao seu lugar de origem no Ensino Básico, 1º ciclo. Esta nova transição levou a que assumissem novos papéis, novas aprendizagens face a um contexto educativo em permanente mudança. Uma professora dizia que sentiu necessidade de voltar a fazer formação porque a escola do ensino básico é uma realidade diferente da educação de adultos e precisava sentir-se novamente atualizada. Ao retornar à escola, nem todos os professores retornaram à sala de aula para ensinar as crianças. Alguns deles procuram novos desafios, como a educação especial, o ensino de crianças com necessidades educativas especiais, gestão escolar e coordenação de projetos. A experiência na educação de adultos deu-lhes a oportunidade de realizarem outras atividades educativas, construindo novas identidades de aprendizagem.

Quadro 21. Construção de identidades de aprendizagem após a saída da E.A.

<i>Sujeitas</i>	<i>1ª Trans.</i>	<i>Ano</i>	<i>2ª Trans.</i>	<i>Ano</i>	<i>3ª Trans.</i>	<i>Ano</i>	<i>4ª Trans.</i>	<i>Data</i>
Célia Anselmo	1º ciclo E.B	1986 a 1989	Apoios educativos	1989 a 2004	1º ciclo E.B	2004 a 2007	Reforma	Desde 2007
Teresinha Romão	Educação de adultos (profª terreno em Olhão)	1989 a 1997	1º ciclo E.B	Desde 1997				
Rosário Horta	1º ciclo E.B	1992 a 1993	Gestão Escolar	1993 a 1995	1º ciclo E.B	Desde 1995		
Etelvina Soares	1º ciclo E.B	1989 a 1993	Coordª projecto ECO	1993 a 1998	Apoios educativos	Desde 1998		
Maria João	1º ciclo E.B	1993 a 2000	Conselho Executivo do Agrupamento	2000 a 2003	1º ciclo E.B	2003 a 2009	Gestão (Coordª de Depart.)	Desde 2009
Marília Rufino	Coordª conc. E.A. (V. Real Stº Ant.)	1996 a 2006	Gabinete de Apoio à família	Desde 2006				
Rosa Cabrita	1º ciclo E.B	1992 a 2005	Reforma	Desde 2005				
Rosa Forra	1º ciclo E.B	1992 a 1996	Gestão (Delegação Escolar)	1996 a 2000	Gestão Escolar (Agrupamento)	2000 a 2009	1º ciclo E.B.	Desde 2009

Conforme se observa no quadro 21, depois de terem cessado funções na educação de adultos, as trajetórias de vida profissional das professoras foram marcadas pela construção de novas identidades de aprendizagem. Cada biografia foi um processo dinâmico em que cada uma usou as suas habilidades, conhecimentos, recursos individuais para se adaptar às novas situações profissionais. Houve transições que corresponderam a situações mais difíceis, como foi o caso das professoras que enveredaram por cargos na gestão escolar, o que provocou ansiedade e maiores dificuldades na construção da identidade de aprendizagem. No caso das professoras que regressaram ao ensino básico, houve (re) construção identitária, pois muitos dos conhecimentos adquiridos na educação de adultos ajudaram a uma melhor adaptação ao trabalho no ensino básico.

A construção identitária também se deve ao modo como cada professora

assumiu a sua maneira de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 1992).

A dimensão pessoal terá sido fundamental na forma como as professoras se envolveram e realizaram o seu trabalho, o que terá contribuído para o seu desenvolvimento profissional que está associado ao desenvolvimento pessoal. O desenvolvimento profissional envolve muitas mudanças que transformam a pessoa, conforme os múltiplos contextos em que se insere, os quais exercem influências complexas e interativas, que são únicas. Por um lado, porque as professoras têm percursos biográficos bem diversos e particularizados e, por outro, porque experiências idênticas afetam as professoras de maneira diferente (Chaves, 1997).

Nesta investigação, houve transições para contextos similares que foram devidos a fatores exógenos (política de educação) e a fatores endógenos (mobilidade profissional, a vida familiar, projeto de vida, formação). De acordo com a leitura do quadro 21, as transições provocaram a construção de várias identidades de aprendizagem. As professoras não tinham identidades fixas, em cada situação nova as suas identidades foram (re) construídas, atualizadas e modificadas (Dausien, 2007).

Neste processo de transição biográfica, as professoras tiveram de investir na sua formação para melhor se adaptarem às novas situações. Essas aprendizagens podem ser classificadas em dois níveis:

- Um nível mais formal relacionada com a formação de professores e com a construção de novos conceitos
- E um nível mais informal relacionada com as relações e interações sociais que se estabeleceram em diferentes esferas da vida. Na construção das identidades de aprendizagem criaram novas relações sociais com pessoas diferentes, criaram novas amizades e expandiram as possibilidades de compreensão e interpretação sobre a vida.

O percurso da vida profissional destas professoras consistiu na intersecção entre a sua história de vida e as aprendizagens biográficas realizada em vários contextos sociais, históricos e culturais. Esta investigação exemplifica casos de professoras que não seguiram uma trajetória de vida linear. Ser educador de adultos, trabalhar no 1º ciclo, no ensino regular ou com crianças com necessidades educativas especiais, coordenar projetos ou trabalhar na gestão e administração escolar, não foi o resultado de uma escolha feita no início de uma carreira, mas o resultado de

oportunidades que aconteceram no contexto da profissão. Diferentes oportunidades profissionais, diferentes desafios, diferentes transições provocaram a construção de diferentes identidades de aprendizagem.

A situação que terá provocado maior rutura biográfica terá sido aquando da cessação do destacamento na educação de adultos, que levou as professoras a voltar à Escola por força das mudanças políticas. Contudo, não houve casos em que as professoras tenham vivido essa ocorrência de forma traumática. As outras transições foram opções das próprias, o que pode ser entendido como oportunidades de mudar de vida e continuar a construir a biograficidade de uma forma mais feliz. As oito professoras referiram que têm orgulho do seu percurso profissional e que não se arrependem de nenhuma das suas opções, independentemente das continuidades e ruturas.

Todas as experiências foram importantes e muito formativas. A aprendizagem é sempre baseada na experiência o que implica reflexão, satisfação pessoal e profissional, felicidade, busca de sentido naquilo que se faz e como se faz. A vida vivida destas professoras, umas já reformadas, outras ainda no desempenho das suas funções sem queixas de cansaço ou saturação da profissão, reflete uma navegação com paragem em diferentes portos, sempre em busca de novas aprendizagens, consciente das dificuldades e da complexidade da prática educativa, mas com responsabilidade, com autenticidade, vivendo a vida como um desafio (Josso, 2002). Estas professoras foram as autoras das suas histórias de vida.

8.5. O Acompanhamento sistemático como processo formativo

O objetivo do acompanhamento sistemático era procurar contextualizar a formação dos agentes de educação de adultos e, sobretudo, os bolseiros, na problemática da educação de adultos, incidindo na construção de conhecimentos sobre práticas e saberes, minimamente articulados em torno dos métodos e técnicas de alfabetização. Era uma modalidade formativa continuada, em contexto de trabalho com as pessoas adultas, que constituiu um enorme desafio para as equipas concelhias, sobretudo, devido à ausência de formação inicial na área da educação de adultos das professoras destacadas nas coordenações concelhias. Também a equipa de professores da Coordenação Distrital, que apoiava as equipas concelhias, comungava da mesma dificuldade: ninguém tinha formação de base na área da

educação de adultos.

Estes constrangimentos de ordem teórica e teórico-prática terão condicionado os objetivos a atingir no campo da alfabetização das pessoas adultas, no nordeste algarvio. A complexidade e diversidade das situações que ocorrem num processo de alfabetização impõem a existência de competência pedagógica que permita ao agente educativo adequar métodos e técnicas a cada situação e tomar decisões que considerem as condições concretas dos adultos educandos. Independentemente do grau de motivação e de entrega dos bolseiros, o acompanhamento sistemático pretendia apoiar a experimentação de ações inovadoras e criativas que conferissem qualidade às práticas educativas e motivassem os adultos para a participação e aprendizagem.

A ação dos bolseiros era concebida como um artesanato, pois o seu trabalho era, muitas vezes, marcado pela intuição e pela improvisação. Para uma boa aceitação junto das pessoas e promover aprendizagens significativas, os agentes de educação de adultos precisavam ser possuidores de conhecimentos, capacidades, atitudes que permitissem imprimir dinâmicas que resultassem em favor do bom funcionamento destes grupos de cultura. A educação de adultos não se resumia à vertente do conhecimento, mas também a dimensão emocional, afetiva, o significado das interações mediatizadas pela linguagem que se revelava de uma importância fulcral na ação educativa, constituindo o fundamento da ecologia do grupo (Tardif e Lessard, 2005).

De acordo com as orientações emanadas das coordenações concelhias, os agentes de alfabetização deveriam adoptar instrumentos, utilizar estratégias, escolher conteúdos que respeitassem as características locais, os condicionalismos existentes, as temáticas locais, os saberes práticos, as vivências oriundas do mundo do trabalho do adulto, as tradições orais e a diversidade cultural (M E, 1979). Contudo, os agentes de alfabetização espalhados por mais de trinta lugares do nordeste algarvio, a esmagadora maioria sem qualquer formação no campo da educação de adultos, deveriam apresentar conhecimentos mínimos sobre a arte de ensinar a ler e escrever, habilidade interpessoal e equilíbrio emocional. Apesar da falta de formação, eram jovens dedicados, entusiasmados com a sua nova função na comunidade, muito bem identificados com as características do grupo de alfabetização e cada um, ao seu estilo, procurava olhar para as dificuldades, como oportunidades de aprendizagem. A imagem que transparecia do bolseiro não dependia da curta formação a que tinha

acedido no seminário inicial, mas sim a imagem social de jovem da comunidade, com alguma experiência pessoal na área do ensino formal e detentor de um saber experiencial que haviam construído a partir das vivências sociais, familiares e escolares (Tardif e Lessard, 2005).

Estes jovens compensavam a falta de conhecimento teórico e domínio dos métodos e técnicas, com a atitude de respeito pelas pessoas e a vontade de aprender, fazendo para encontrar respostas não acabadas para as questões suscitadas pela prática educativa. Muitas vezes sentiam falta de apoio para enfrentar os desafios impostos pela prática educativa. As reuniões de acompanhamento sistemático eram os únicos momentos formativos em que tinham a oportunidade de refletir sobre a prática educativa e evoluir como aprendentes. Neste processo, era importante o papel desempenhado pelas equipas concelhias que procuravam criar espaços de reflexão, partilha, construção de conhecimentos e resolução de problemas. O acompanhamento sistemático permitia refletir sobre a ação educativa e descobrir novas formas de encarar os problemas, inventando e experimentando novas soluções. Nesta relação dialógica entre equipas concelhias e agentes de alfabetização, ocorria uma aprendizagem conjunta.

Contudo, o maior dilema deste processo de acompanhamento sistemático assentava na falta de formação teórica das professoras destacadas nas equipas concelhias que, não obstante a boa vontade, a motivação, o perfil de educadoras de adultos, não dispunham dos requisitos fundamentais para realizar esta função. Por vezes, face a situações inéditas que exigiam construção colaborativa de conhecimentos, não conseguiam nem encontrar respostas nem criar condições de reflexão para que cada agente de alfabetização identificasse problemas, construísse soluções, avaliasse os resultados obtidos e criasse condições para o autodesenvolvimento. Por outro lado, o maior mérito do acompanhamento sistemático era a oportunidade de reunir periodicamente os jovens bolseiros que em interação com os seus pares, questionavam-se, refletiam e atribuíam significados ao seu trabalho, o que não evitava o confronto com situações para as quais não encontravam respostas.

Nos processos de alfabetização de adultos, a utilização do método de ensino da leitura e escrita constitui um domínio complexo, que é dificultado se não há um domínio teórico-prático sobre a filosofia de pensamento de Paulo Freire e a sua teoria do conhecimento. A ausência de formação teórico-prática sobre os vários métodos de

ensino da leitura e escrita e sobre a psicologia do adulto e do idoso provocava verdadeiros dilemas sobre a forma como ensinar adultos a ler e escrever. A formação que tinham correspondia a um curso breve, de algumas horas, sobre como alfabetizar com base em Paulo Freire, ministrado por uma equipa de formadores da Coordenação Distrital. O mais preocupante era o facto dessa equipa de formadores ter alguma formação teórica recebida em cursos de curta duração, organizada pelos Serviços Centrais, mas não tinham qualquer experiência teórico-prática sobre o significado da alfabetização de pessoas adultas.

Uma questão muito debatida nas reuniões de acompanhamento sistemático era a dificuldade em seguir a proposta de Paulo Freire (1967) na aprendizagem da leitura e escrita. A proposta consiste numa abordagem que a aproxima do método analítico-sintético e que parece ser o mais indicado para adultos que nunca frequentaram a Escola e/ou que apresentam maiores dificuldades de memorização. Os jovens bolseiros encontravam dificuldades em aplicar o “método” quando tinha que o adequar às necessidades de aprendizagem, aos diferentes tipos de conhecimento, interesses e ritmos de aprendizagem. As dificuldades aumentavam quando os adultos educandos já tinham frequentado a escola, já tinham ensaiado as primeiras aprendizagens da leitura. Nesta situação, o referencial de Paulo Freire não funcionava, porque as primeiras aprendizagens haviam sido feitas com base nos métodos sintéticos (fónicos) e os bolseiros não tinham bases teóricas nem conhecimento teórico-práticos, que lhes permitisse fazer a conjugação entre os vários métodos. Perante as dificuldades, optavam por proceder com base na intuição, recorrendo quer aos conhecimentos adquiridos no breve curso sobre o “método” de Paulo Freire, quer recorrendo à forma como haviam aprendido a ler e escrever na Escola Primária (o método sintético era o mais utilizado nos manuais escolares para a aprendizagem da leitura).

Contudo, mesmo com todos estes constrangimentos, muitos adultos foram alfabetizados e certificados. Acreditamos que os resultados poderiam ser muito melhores, mas o contexto, o tempo histórico, determinaram que a educação de adultos fosse um subsistema educativo com várias fragilidades:

- Uma história no campo da intervenção comunitária ainda muito recente;
- Sem uma cultura de educação de adultos com uma perspetiva transformadora (Melo et al, 1998);
- Linhas programáticas suficientemente definidas;

- Falta de produção teórica;
- Inexperiência no campo dos PRIs;
- Pouca investigação na área;
- Corpo de agentes sem um bom referencial teórico em conhecimentos em educação de adultos construídos em meio científico. Quanto maior for o referencial teórico sobre o conhecido, mais facilidade terá o educador de adultos em trabalhar o desconhecido, sendo que o conhecimento teórico deverá ser sempre adequado à realidade da ação educativa (Freire, 1997).

A experiência de alfabetização no nordeste algarvio parece mostrar que era importante o agente de alfabetização adotar modos de agir e de proceder que lhe conferisse maior segurança para atingir os seus objetivos, intuindo, misturando métodos ou não, desde que conseguisse levar em conta os interesses e necessidades dos adultos educandos. Independentemente da qualidade do acompanhamento sistemático, o maior trunfo dos bolseiros era reconhecerem as suas limitações e estarem disponíveis para aprender com os adultos educandos e com os seus pares. O facto de pertencerem à comunidade, estarem motivados e adotarem uma atitude franca e disponível para o diálogo, terão sido os principais fatores que garantiram algum sucesso nos CEBAs.

Não obstante as limitações de ordem teórica e teórica prática no campo da educação de adultos, as professoras pertencentes às equipas concelhias deram o melhor de si para apoiar as bolseiras. Construíram materiais, promoveram reuniões periódicas, refletiram em conjunto, acompanharam, ajudaram, encorajaram, disponibilizaram-se sempre para que os bolseiros se sentissem mais confortáveis e mais preparados no desempenho da sua função. Em conjunto, todos eles contribuíram para mudar o cenário educativo deste território. Em equipa desencadearam diversos processos de desenvolvimento educativo, como a alfabetização, animação sociocultural, dinâmica comunitária, que motivaram vários sinais de mudança social que perduraram no tempo, até aos dias de hoje. O nordeste algarvio de hoje também é resultado do legado de pessoas e grupos que participaram nas ações de educação de adultos e que também contribuíram com a sua ação, para (re) fazer uma parte da história da educação de adultos na década de 80.

A educação de adultos parece ser um instrumento de mudança social que

pode elevar o seu padrão de ação se as suas equipas de educadores tiverem possibilidade de melhorar a sua prática, através de um processo de formação continuada baseado num Acompanhamento Sistemático, que promova processos dinâmicos de aprendizagem individual e de grupo, construção de conhecimentos teóricos e teórico-práticos e reflexão sobre as práticas. Daí a importância do Acompanhamento Sistemático no campo da Educação de Adultos, quer na área da alfabetização quer nas áreas da animação sociocultural, animação socioeducativa e formação profissional. No desempenho profissional as pessoas estão em permanente adaptação e flexibilidade, pelo que a formação é um recurso fundamental nesse processo (Field, 2006).

8.6. Proposta: Criação das CREAs - Coordenações Regionais de Educação de Adultos

8.6.1. Argumentos para apresentação da proposta

Viver é preciso e acreditar na (re) significação do conceito de educação de adultos também é preciso. A inovação e a criatividade são temas recorrentes na atualidade realidade educativa. Acreditar na (re) significação e/ou na mudança da educação de adultos nada terá de inovador e criativo, mas sabemos qual o nosso papel enquanto educadores e investigadores. Preocupados com a problemática da educação de adultos, temos a responsabilidade de refletir, partilhar experiências e debater ideias, para aprendermos mais. Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que exige espírito de abertura e não ter receio do risco de errar (Freire, 1997).

Esta investigação permite concluir que houve um trabalho válido e sério desenvolvido por equipas concelhias de educação de adultos que, no âmbito do PIDR Ne/Alg, realizou uma intervenção educativa durante, aproximadamente, uma década que teve como principais resultados:

- Redução dos níveis de analfabetismo,
- Desenvolvimento do pensamento crítico;
- Combate às situações de isolamento de pessoas mais idosas;
- Certificação de adultos em idade ativa;

- Realização de ações de formação/informação sobre saúde, agricultura, economia doméstica, meio ambiente;
- Apoio à resolução de problemas concretos de grupos da população,
- Dinamização sociocultural através de atividades como ciclos de cinema, ciclos de teatro, exposições, feiras, eventos musicais;
- Dinamização socioeducativa através de vários cursos socioeducativos;
- Valorização do património oral;
- Recuperação e valorização de artes artesanais;

A globalização, os novos contextos económicos, políticos e sociais que marcaram os finais da década de 80 e que fizeram emergir novas políticas educativas, determinaram o final dos PRIs, o desinvestimento neste subsistema educativo, a desinstitucionalização e a fragmentação da educação de adultos (Lima, 1994). Como sempre, as principais vítimas terão sido as populações do interior algarvio e os agentes de educação de adultos motivados para dar continuidade ao seu trabalho.

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, os princípios orientadores definidos no PNAEBA foram esquecidos, assim como as ideias de cidadania ativa e democrática. Dava-se início a uma nova fase na evolução do conceito de educação de adultos em Portugal que conferia ao ensino recorrente a função de proporcionar aos jovens, que não cumpriram a escolaridade obrigatória, uma segunda oportunidade. A educação de adultos passou a estar centrada em dois domínios: a escolarização da educação de adultos e formação vocacional direcionado para a economia. Com o apoio financeiro da Comunidade Económica Europeia, a educação de adultos começou a dirigir-se para jovens desempregados e para a formação profissional. Contudo, os problemas identificados no início da década de 80 (elevada taxa de analfabetismo e baixos níveis educativos) continuavam presentes. Esta reconversão concetual, a subjugação ao modelo escolar e a redução da própria definição de educação de adultos assumiu uma dimensão estratégica e funcional (Lima, 1994).

Nos finais da década de 90 observou-se nova evolução no conceito de educação de adultos. Foi implementada uma nova via que visou o reconhecimento e validação de competências adquiridas em contextos não formais. Foi criada a

ANEFA, vocacionada para jovens e adultos com reduzidas qualificações académicas, que utilizou como metodologia o Balanço de Competências. Iniciava-se a fase da Aprendizagem ao longo da vida. No âmbito da estratégia europeia de emprego foi definido que a aprendizagem ao longo da vida deixava de ser apenas uma componente da educação e da formação devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação, num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. Nesta perspetiva a ANEFA criou os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), destinados a adultos com idade igual ou superior a dezoito anos. Foram, também, criadas ofertas de formação diversificadas, de curta duração, as Ações S@ber + que se destinavam a adultos que pretendiam melhorar os seus níveis de conhecimento, numa determinada área de formação. Em 2006 como objetivo de elevar os níveis de qualificação dos portugueses foi implementada a Iniciativa Novas Oportunidades que pretendia dar uma perspetiva mais exigente, mais participativa, mais inovadora e criativa à educação e adultos. Nesta linha os Centros Novas Oportunidades passaram a assegurar respostas educativas e formativas, flexíveis, ajustadas às necessidades, interesses e perfis dos candidatos adultos que não tinham o 9º e o 12.º ano

Desde o 25 de Abril têm sido visíveis as mudanças ao nível das políticas públicas na área da educação de adultos. A uma educação de raiz humanista dos tempos do PNAEBA seguiu-se um período longo, cerca de duas décadas, até ao momento presente em que este subsistema educativo tem priorizado as práticas de cariz vocacional, individual, instrumental e economicista. No momento presente, o futuro da educação de adultos é uma incógnita, pois o Estado tem vindo a desinvestir neste setor e a colocar-se na situação de quase total indiferença. A atual situação da educação de adultos é o resultado de um tempo histórico-político em que as opções de política educativa transformaram profundamente o trabalho, a imagem social e o valor atribuído à educação de adultos em Portugal. “A ausência no nosso país de uma política nacional de educação de adultos é, por certo, no quadro da política educativa em geral, a lacuna histórica mais gritante” (Melo et al, 2002, p.14).

Seja como for, não será certamente possível a nenhum educador de adultos e/ou investigador apaixonado pela problemática da educação de adultos não ficar sensível à interrogação sobre o futuro da educação de adultos em Portugal. Como nos recorda Paulo Freire temos de entender a história como uma possibilidade.

“O futuro não é um pré dado (...) o futuro não é também, por

exemplo, a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que se vai dando (...) significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro” (Freire, 1999 d, p. 90).

Vivemos um tempo histórico que nos obriga a refletir sobre o papel da educação de adultos como condição essencial para a elevação dos níveis educativos das pessoas adultas, fator determinante para o bem-estar pessoal, consolidação do regime democrático e para a prossecução de um desenvolvimento social e económico sustentável (Melo et al, 2002, p.14). Teremos de lutar pela urgência de um novo impulso no desenvolvimento da educação de adultos, o que implicará obrigatoriamente uma nova política educativa com respeito ao papel transformador da educação de adultos, na construção de uma sociedade mais justa, mais equilibrada, mais democrática.

Face ao exposto, parece tornar-se urgente “um discurso mobilizador e legitimador forte, de uso de recursos organizativos e materiais, de produção de modos de gestão e controlos próprios” (Guimarães e Lima, 2012, p.103), capaz de conferir à educação de adultos o protagonismo que se impõe no quadro das políticas públicas de educação. A educação de adultos merecia uma reflexão e debate em que fosse discutida a sua relevância no quadro de uma nova perspetiva que não restringisse o conceito apenas à dimensão funcional, mas que fosse generalizável para todos os domínios da vida, realizada numa diversidade de contextos de aprendizagem e vinculado à mudança das condições da sociedade do trabalho e da educação.

Essa reconfiguração de um conceito novo de educação de adultos, para responder aos desafios de uma nova realidade educativa marcada pelas “contingências da mundialização” (Alheit e Dausien, 2006, p. 179), deveria orientar-se, não apenas para processos de aprendizagem e de formação do ator social individual, como para recuperar e atualizar o direito à educação, à valorização das culturas locais no sentido de melhorar as condições de vida de todas as pessoas (Lima, 1994). Esta ideia de reconfiguração do conceito de educação de adultos, esta reivindicação por um projeto de educação e aprendizagem que promova o desenvolvimento humano, a valorização pessoal, a mobilização socioeducativa, a par da formação profissional e contínua para o mundo do trabalho e da economia,

responde à necessidade urgente de se mobilizar vontades que recolorem a Educação de Adultos na agenda das políticas educativas (Guimarães e Lima, 2012).

Este projeto realizável, transformador e mobilizador (Freire, 1999c), seria a concretização do sonho de se ver a Educação de Adultos tornar-se mais que um direito, ser a chave para o século XXI (Melo et al, 1998). Situado no plano do inédito viável (Freire, 1999b, p. 11), estaria relacionado com os desafios que o século XXI coloca à população portuguesa face aos baixos níveis educativos e culturais, às reduzidas taxas de participação dos adultos e à fraca oferta educativa (Guimarães e Lima, 2012). Nesta perspetiva, a expressão inédito viável estaria associada à esperança de se “derrubar as situações – limite” (Freire, 1999b, p. 207), que permitam concretizar uma política pública de educação de adultos mais próxima da declaração de Hamburgo, internacionalmente aceite em termos políticos e normativos (Lima, 2005).

Em Portugal, ao longo destas últimas duas décadas, vários autores ancorados na prática e na investigação, têm defendido a importância estratégica da Educação de Adultos em Portugal, sendo as suas vozes quase sempre ignoradas pelo poder político. Em grupos de trabalho ou individualmente tem sido produzida extensa bibliografia, comunicações, palestras, no sentido de se continuar a lutar pela concretização de inéditos viáveis com sentido crítico, confiança e esperança de uma nova conceptualização teórica sobre educação de adultos, que a transforme numa ação entre sujeitos e não uma tarefa sobre objetos (Lima, 2012, p. 43).

Face à crise que nos afeta, uma nova política de educação de adultos justifica-se pelo papel que pode desempenhar, não só por constituir um recurso para interpretação da crise e suas causas, como pela responsabilidade em intervir ativamente, apresentando propostas alternativas de mudança económica e social, confrontando as políticas, os valores, as relações de poder, os interesses, no sentido de romper com o círculo vicioso das argumentações ideológicas e das soluções convencionais. Para se (re) significar um conceito de educação de adultos de natureza holística capaz de integrar dialeticamente diversas modalidades e processo educativos, haverá que recorrer às utopias pedagógicas do século XX, traduzidas no pensamento de autores como Ivan Illich e Paulo Freire. Só uma educação convivencial e não escolarizada poderá resgatar uma educação de adultos, comprometida com a capacitação para a autodeterminação das pessoas adultas, o humanismo, a igualdade, a justiça social, a crença na democracia participativa, no

sentido da mudança social numa ótica de desenvolvimento endógeno, global e integrado (Lima, 2012).

Uma educação de adultos tal como foi teorizada no pós 25 de Abril de 1974 poderá reinventar o conceito no sentido de uma maior abertura a novos espaços de reflexão e de intervenção face à crescente agressão política, económica e mediática que afeta as pessoas. Nos dias de hoje, torna-se urgente formar cidadãos mais informados, mais confiantes, mais inventivos, garantindo assim as condições subjetivas e culturais de uma sociedade mais aberta e plural, mais criativa e participativa (Melo, 2011).

Como refere Freire (1997) mudar é difícil, mas é possível. Essa mudança passa pelo sonho antigo de se reivindicar a descentralização de instituições regionais de educação de adultos com autonomia e capacidade para promover uma melhor educação e aprendizagem, no sentido de uma maior valorização das pessoas. O verdadeiro realismo do educador de adultos é a utopia porque o educador deve intervir em função desse sonho, em busca de um mundo mais justo, produtivo e sustentável para todos (Gadotti, 2012). Daí a importância da prática investigativa para enfatizar as possibilidades de uma educação de adultos, centrada em princípios operativos capazes de criar espaços e contextos de aprendizagem que promovam a aprendizagem biográfica, a humanização da pessoa, a consciência crítica, a liberdade do sujeito construtor do seu próprio desenvolvimento.

No sentido de um reencontro com a Pedagogia da Esperança (Freire, 1999b), a nossa proposta é reivindicar uma nova orgânica para a educação de adultos, um novo contexto institucional de educação de adultos que contribua para uma sociedade mais igual, mais justa, mais produtiva e sustentável para todas as pessoas. Cada um de nós tem a tarefa histórica de inserir-se no seu tempo, entendendo a história como possibilidade e reivindicando uma política que reconduza o Estado àquilo que é a sua função essencial: um Estado democrático apostado no progresso, na justiça social, no desenvolvimento educativo, respeitador da Constituição e cumpridor dos direitos sociais, educativos, culturais conquistados com a Revolução de Abril. “Quando a gente compreende a educação como possibilidade, a gente descobre que a educação tem limites. É exatamente porque é limitável, ou limitada ideológica, económica, social, política e culturalmente, que ela tem eficácia” (Freire, 1999 d, p. 90). A Educação de Adultos em Portugal não pode acabar Assim, nem Agora.

8.6.2. Apresentação da proposta

Tendo por base a nossa experiência e os resultados da investigação, consideramos que é sempre possível aprender com experiências do passado se conseguirmos replicá-las, tendo em conta a realidade histórica, social, cultural e educativa, dos dias de hoje. O trabalho que realizamos para concluir esta investigação consistiu numa viagem desafiada pelas ideias que refletem “os avanços e os recuos que se dão na história mas, também se fazem força atuante de mudança do mundo” (Freire, 1999d, p.73). Todos os que acreditam no poder da educação de adultos têm de apostar na (re) significação do conceito de educação de adultos como “processo de construção de cidadãos e de sociedades mais abertas, justas e criativas, onde as dimensões da participação cívica e da organização coletiva têm um papel essencial” (Melo, 2011a, p. 513).

Acreditamos que uma medida capaz de recuperar o conceito de educação de adultos seria a criação de coordenações regionais de educação de adultos (CREAs), estruturas autónomas capazes de imprimir dinâmicas comunitárias, com todas as vertentes da educação de adultos que assegurassem uma educação integral e globalizante, no sentido da transformação social de raiz humanista e solidária.

“O subsistema de E.A. deve ser regionalizado, tendo em conta que só a partir de bases territoriais adequadas se poderão assegurar devidamente a integração e a globalização educativa e que esta obriga a que seja tomada em consideração a totalidade da pessoa na totalidade do ambiente” (CRSE, 1988, p. 168).

As CREAs, tomando por referência a autonomia perdida pela rede pública de educação de adultos, seriam estruturas regionais, flexíveis, autónomas, com poder de decisão que deveriam realizar um esforço, tanto técnico como financeiro, para garantir uma educação pública geral e acessível aos adultos, tendo em conta o “papel crucial da intervenção pública para a concretização do direito constitucional de todos à Educação” (Melo et al, 1998, p. 14).

Com base em protocolos com as autarquias locais e outras entidades (Universidades, IEF, Direções Regionais, OSC), as CREAs seriam entidades promotoras de oferta educativa gratuita, com intervenção em vários domínios da

educação de adultos. Funcionando com orientações estratégicas e metodológicas de apoio ao desenvolvimento da educação ao longo da vida, recorrer-se-ia a financiamentos, apoios estruturais, programas, para desenvolver projetos e atividades de índole educativa, social, cultural, formativa. Considerando que a criação de uma estrutura regional capaz de pensar, organizar, e executar programas de educação de adultos implica recursos humanos, este processo político-educativo deveria contar com os contributos de equipas pluridisciplinares constituídas por investigadores na área da educação de adultos, trabalhadores sociais, educadores progressistas, dirigentes associativos, autarcas, professores universitários, agentes e/ou ex-agentes de alfabetização, licenciados, mestres, doutores, em educação e intervenção comunitária, educação de adultos, educação social, animação sociocultural, entre outras. Para além das funções associadas ao desenvolvimento das ações de educação de adultos, as CREAs deveriam ser também polos de investigação.

No domínio da formação dos agentes de educação de adultos deveria ser assegurada, de forma sistemática, a construção, atualização e reflexão de conhecimentos através de um programa de acompanhamento sistemático que permitisse a regulação reflexiva e colaborativa entre educadores de adultos, reforçando as relações entre as práticas formativas e práticas investigativas. O acompanhamento sistemático em educação de adultos deveria constituir um instrumento de (trans) formação do educador de adultos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i) mediatos da ação educativa. Não se pode imaginar uma CREA séria, competente, rigorosa e alegre, sem se pensar na formação permanente dos seus agentes educativos.

No domínio da investigação, as CREAs deveriam promover e apoiar a realização de práticas investigativas que contemplassem a articulação entre teoria e prática, como meio de promover a (re) construção de conhecimentos que facilitassem o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da intervenção nos vários contextos da educação de adultos. Sobretudo na última década, a investigação no campo da educação de adultos tem motivado um número crescente de estudos que apoiam a construção de bases teóricas mais sólidas sobre este subsistema educativo. A ação educativa exige investigação, pois não há educação sem pesquisa dado que é nesta interação entre educação e investigação que o educador aprende e ensina (Freire, 1997).

A criação de uma CREAs teria de ser pensada e organizada para corresponder

às aspirações e exigências do mundo atual. Para tal, teria que contar com equipes capazes de articular a intervenção socioeducativa com a produção cultural e a pesquisa científica. Seriam precisas equipes criativas, inovadoras, com formação acadêmica e científica que enquadrassem um dispositivo científico cultural mais competente no desenvolvimento da educação de adultos, contrariamente às equipes das extintas coordenações distritais da década de 80, que eram constituídas majoritariamente por professores destacados do 1º ciclo do ensino básico.

Esta investigação já fez referência às fragilidades da educação de adultos devido à ausência de formação inicial e à falta de preparação teórica para lidar com determinadas situações, relativas ao trabalho com as pessoas adultas. A educação de adultos exige do educador uma teoria do conhecimento, uma concepção de educação e uma concepção de metodologia de ação (Freire, 1997). Tomando como referência a década de 80, a configuração, a investigação e o alargamento da oferta formativa do ensino superior mudou muito significativamente nas duas últimas décadas, sobretudo nas áreas sociais.

As CREAs, ao centrarem-se em áreas fundamentais como a dinamização socioeducativa, animação sociocultural, formação profissional, desenvolvimento local, deveriam ancorar-se no princípio de que, a obtenção de mudanças significativas e duradouras, dependeria, fundamentalmente, da criação de contextos socioeducativos que levassem as pessoas a assumir o papel de coautores e atores do próprio desenvolvimento. As CREAs constituiriam autênticos centros de recursos educativos, com uma rede de relações eficaz no seio da comunidade, disponíveis para realização de iniciativas de animação comunitária, utilizando todos os recursos institucionais disponíveis através de um bom relacionamento com os parceiros locais. Através de projetos de animação comunitária que integrassem pessoas e grupos na plenitude das suas funções de cidadãos, a educação de adultos deveria contribuir para o desenvolvimento comunitário, sendo que entre a educação de adultos e o desenvolvimento comunitário há “uma relação de cumplicidade e reciprocidade anímica” (Gómez et al, 2007, p. 270).

Neste contexto, o desenvolvimento comunitário seria um processo dinâmico em que a implicação e responsabilização das pessoas seria fundamental para concretizar a sua valorização e qualificação, desenvolver a educação de base, melhorar o nível social e cultural, promover iniciativas geradoras de riqueza e de emprego e consolidar a democracia. Neste quadro, as CREAs seriam estruturas

privilegiadas para intervir nas comunidades regionais e locais, integrando parcerias com outras instituições também apostadas no acolhimento de projetos e atividades de carácter educativo e formativo, no sentido de um olhar sobre a realidade regional e concretizar programas de desenvolvimento comunitário.

Para além de uma equipa coordenadora constituída por agentes educativos com formação na área da educação de adultos, as CREAs deveriam apostar também nas equipas locais de agentes de educação de adultos (em regime de contratação e /ou bolsas), com condições materiais condignas. Estes agentes de educação de adultos, com diferentes níveis de qualificação académica, seriam imprescindíveis para organizar e dinamizar ações promotoras da educação e formação ao longo da vida, de acordo com os modos de vida dos grupos sociais específicos que compõem o seu coletivo, as problemáticas locais, as formas de organização comunitária e as culturas locais. O agente local de educação de adultos é um trabalhador social humanista que age como dinamizador, moderador, que cria diferentes contextos de aprendizagem e que não pode transformar a sua palavra em ativismo nem palavreado. O educador de adultos será tanto mais humanista quanto mais verdadeiro for o seu trabalho, quanto mais real for a sua ação e a sua reflexão sobre a ação (Freire, 1999c). A ação educativa com pessoas adultas por parte das equipas locais implicaria definir objetivos claros, programar atividades significativas, com conteúdos bem organizados, métodos e recursos de ensino atrativos e interessantes, para motivar os adultos a querer saber sempre mais. Motivar e auto motivar-se é fundamental na ação com pessoas adultas, assim como a necessidade de construir conhecimento teórico e prático através da capacitação e da formação (Freire, 1997).

Daí que as CREAs deveriam ser, também, espaços de encontro e formação permanente dos educadores de adultos. Neste âmbito da formação, uma das principais linhas inovadoras dos CREAs seria a criação de um programa de acompanhamento sistemático realizado por uma equipa de educadores, capacitados para a formação na área da educação de adultos, articulando os saberes construídos na experiência prática com o conhecimento teórico. Neste contexto, utiliza-se o termo “mediador comunitário” para designar o agente de educação de adultos da CREA com funções de facilitador dos processos de formação contínua dos agentes no terreno que, numa relação dialógica (Freire, 1999), os ajudaria a evoluir e auto atualizar. Esta ideia de “mediador comunitário” em educação de adultos não é nova, por corresponder à função das equipas concelhias da rede pública de educação de

adultos, na década de 80.

Este novo dispositivo regional de educação e formação de adultos pressuporia uma redefinição do conceito de educação de adultos, no quadro das políticas educativas em Portugal no sentido de se recuperar o tempo perdido.

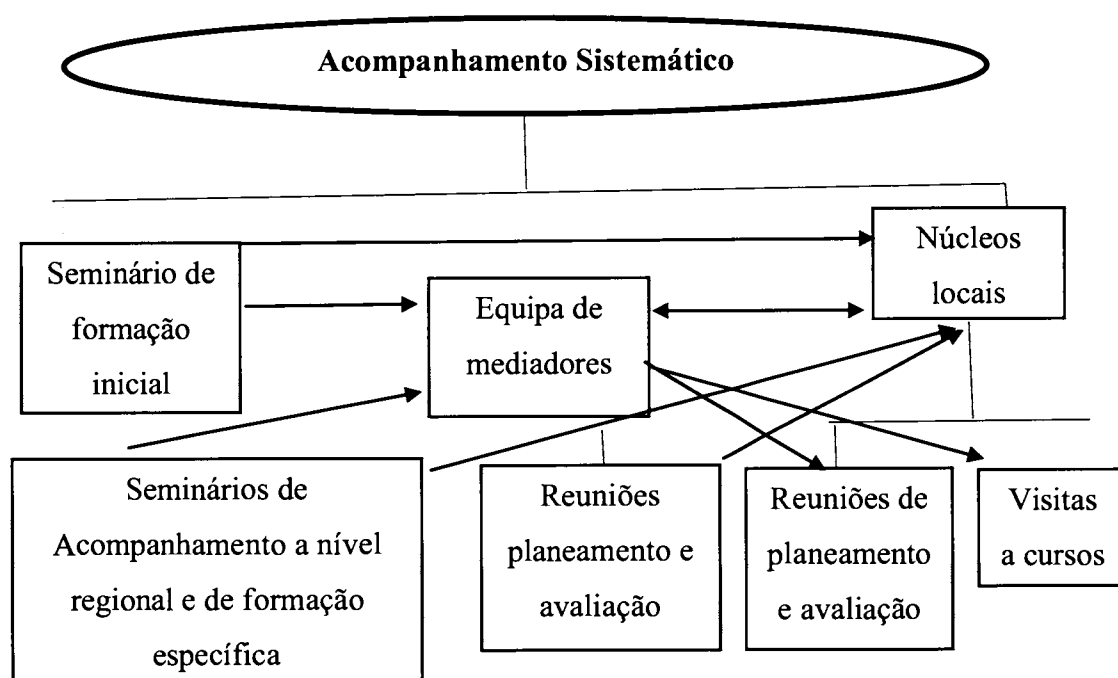
8.6.2.1. O Acompanhamento Sistemático no contexto da CREA

O termo acompanhamento sistemático, utilizado na década de 80, pressupunha apoio, orientação, ensinamento, reflexão, ajuda na construção de materiais e, nalguns casos, condução na aplicação de alguns métodos e técnicas de educação de adultos no âmbito da alfabetização de pessoas adultas. Esta modalidade pedagógica dos tempos do PNAEBA, ensaiada durante cerca de uma década, seria agora, no contexto da CREA, substituída por uma forma mais atualizada, mais coletiva, mais colaborativa, mais integradora, aqui entendida como processo de indagação sistemática sobre as ações educativas, tendo por base a teoria e prática. Nesta nova modalidade de acompanhamento sistemático importaria valorizar a relação entre teoria e prática. Freire (1999d) refere que não é possível negar a prática em nome de uma teoria que, assim, deixaria de ser teoria para ser verbalismo ou intelectualismo, como também não se deve negar a teoria em nome de uma prática que, assim, se arriscaria a perder-se em torno de si mesma. “Nem elitismo teorista nem basismo praticista” (p. 29).

Neste processo de formação continuada, os “mediadores comunitários” deveriam criar condições de reflexão para que cada agente local de educação de adultos, na sua ação prática, descobrisse por si próprio a melhor forma de agir e de construir um estilo pessoal de fazer trabalho comunitário. Como refere Freire (1999d), o educador de adultos não nasce educador, forma-se como educador através da prática e da reflexão sobre a prática. Ao tornarem-se mais reflexivos, os educadores de adultos teriam mais possibilidades de descobrir problemas e soluções, inventando e experimentando novas soluções. Os “mediadores comunitários”, ao desempenhar um papel ativo no sentido de garantir um clima positivo, de relações interpessoais dinâmicas, encorajantes e facilitadoras, deveriam estruturar a sua ação de modo a proporcionar, a todos os elementos das equipas locais, espaços de convivência conjunta em que se privilegie a troca de experiências e a reflexão (Handal e Lauvas, 1987).

A reflexão conjunta, ao envolver todos os elementos que trabalham em equipa, concorreria para que cada um se interrogasse sobre o quê, o como e o porquê do acontecido, criando condições para o autodesenvolvimento. Uma estratégia de acompanhamento com estas características poderia levar a que existisse um certo sentido de igualdade entre ambos os sujeitos em interação, não em termos de estatuto ou de papéis a desempenhar, mas em termos de confiança e respeito mútuo (Handal e Lauvas, 1987).

Quadro 22. Esquema de Acompanhamento Sistemático



Conforme se pode observar no quadro nº 22, o processo de formação englobaria equipas de mediadores comunitários e agentes de educação dos núcleos locais em seminários, reuniões de planificação e construção de materiais, reflexões conjuntas, visitas aos cursos, organização de módulos de formação, observação participante nas ações realizadas junto com as populações locais. Nesta perspetiva, o acompanhamento sistemático constituir-se-ia como instrumento de transformação de agentes educativos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i) mediatos da ação com pessoas adultas. O mais importante seria criar um espírito de grupo, num clima de confiança em que todos acreditassem no seu potencial de aprendizagem pessoal, na capacidade de evoluir, de integrar novos saberes através de

um processo reflexivo, ao mesmo tempo que aceitavam as suas limitações no quadro da própria história de vida. As pessoas desenvolvem e constroem no seu percurso de vida, nas experiências vivenciadas em diversos contextos, formas de pensar, sentir e agir que podem estar mais ou menos consciente, mas que importa mobilizar (Alarcão, 1996).

Este programa de acompanhamento sistemático em educação de adultos seria inspirado no paradigma humanista radical (Freire, 1999; 1999c; Martin, 2009) que evidencia a concretização de um novo pensar, um novo olhar, a partir da reflexão, do desenvolvimento da consciência crítica. O humanismo radical é um paradigma que estimula e aprofunda a reflexão entre pensamento e ação (*praxis*), com o propósito de promover a emancipação individual e social. O humanismo radical favorece a construção do conhecimento através da investigação sobre as experiências de vida, histórias de vida das pessoas, que têm o poder do livre arbítrio, de tomar opções, de decidir com base na sua capacidade crítica e reflexiva permitindo transformar a realidade (Freire, 1999,1999c). Também Ian Martin (2009) defende a dimensão humanista radical como instrumento de mudança social, por entender que as pessoas constroem aprendizagens através da experiência biográfica que é a maior fonte de conhecimento, e o conhecimento que é transformado em ação leva à autorrealização.

De acordo com este quadro de referência, as experiências biográficas constituiriam uma componente essencial do processo de construção de conhecimentos pela via da resolução de problemas e da reflexão (Tavares, 1992), que permitisse ao educador de adultos evoluir e tornar-se sujeito do próprio processo formativo. Nesse processo seria importante refletir sobre os processos biográficos de aprendizagem, a trajetória de vida, os tempos e espaços de aprendizagem que modelam a biografia de cada um dos intervenientes (Alheit e Dausien, 2006). As narrativas sobre as histórias de vida revelam formas e sentidos múltiplos sobre a maneira de pensar, agir, viver e interagir o que se torna indispensável num processo de formação continuada (Josso, 2007). Os saberes das pessoas são construídos em vários contextos, em várias fontes ao longo da trajetória de vida, daí que muitos dos seus saberes estejam sempre dependentes dos percursos de vidas que são sempre singulares e únicos, não apenas de um ponto de vista especificamente profissional, mas também segundo critérios do posicionamento social (Alheit e Dausien, 2006).

No quadro do acompanhamento sistemático, a utilização dos relatos sobre os percursos de vida colocam em evidência o processo de aprendizagem biográfica,

recordações sobre a vida familiar, percurso acadêmico, contexto sociocultural e vida profissional, o que desencadeará um processo de autoformação. Kolb e Kolb (2010) denominam de caminho da aprendizagem a atitude, a confiança, o compromisso de refletir de forma apaixonada sobre as experiências de vida, no sentido de construir autoaprendizagem. Para Pineau (2006) as experiências de vida só têm sentido se forem refletidas, pois sem essa reflexão a experiência perde o poder emancipatório, no sentido em que deixam de ser formadoras, ficando o sujeito preso aos determinismos, preconceitos e estereótipos culturais e sociais.

Na formação continuada, os relatos sobre as experiências de vida poderiam ter um papel de socialização em que haveria identificação de dilemas, dificuldades, situações críticas, emoções e prioridades de aprendizagem, que permitiriam estabelecer pontes entre as teorias e as práticas pessoais dos agentes educativos, criando condições para construir conhecimentos teórico-práticos que norteassem a ação educativa. Estes *autorretratos dinâmicos*, refletem as potencialidades das pessoas e as suas possibilidades de desenvolvimento e de adaptação, momentânea ou duradora, aos diferentes contextos em que interagem (Josso, 2007). Os relatos biográficos são uma estratégia de formação e autoformação por permitir ao indivíduo ser produtor de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre a sua experiência, através de um movimento constante de construção e reconstrução das aprendizagens pessoais e profissionais, que se inter-relacionam (Josso, 2002).

Num processo de autoformação os indivíduos responsabilizam-se pela apropriação do próprio poder de formação, assumindo o duplo papel de sujeito e objeto da formação (Pineau, 2006). Esta abordagem é outra maneira de pensar a formação pela sua relação com o saber e com o conhecimento, por permitir ao indivíduo ser sujeito do próprio processo de aprendizagem, ao interrogar-se sobre a sua trajetória de vida, pondo em evidência que no passado ocorreram situações que levaram à construção de várias competências, que constituem o potencial de cada indivíduo para prosseguir a sua existência no futuro (Josso, 2002). Falar de si é a oportunidade da pessoa recorrer à sua memória, ajudando a construir conhecimento sobre si mesma e sobre o contexto onde interage num processo autoconhecimento (Kelchtermans, 1995). Ao falar de si as pessoas recorrem à sua memória episódica que estabelece um nexo entre o que somos hoje e o que fomos. “Ao dizermos *eu*, estaríamos a referir-nos apenas ao que sentimos agora, não ao que sentíamos antes” (Eco, 2005, p. 19). A memória episódica é uma memória autobiográfica que é

relativa a lembranças de experiências, situações, lugares, pessoas, acontecimento mais ou menos significativo na história de vida do indivíduo.

Nesta linha de pensamento, o mediador comunitário e o agente de educação de adultos, sujeitos portadores de conhecimento feito de múltiplos saberes, ao falar de si, ao recordar acontecimentos, aprendizagens, experiências e ao refletir sobre os seus conhecimentos e competências, faz um exercício de autoformação que lhe permitiria criar condições para atribuir significados e dar uma nova dimensão à sua prática educativa. De acordo com Goodson (1992), o indivíduo ao falar de si, ao relatar a sua história de vida, ao falar sobre a sua cultura, sobre as especificidades dos contextos onde interage socialmente, vai permitir ao mediador comunitário/agente de educação de adultos compreender melhor o seu estilo como educador. Ao falar de si, o agente educativo falaria de pessoas, lugares, experiências, sentimentos, aprendizagens a que atribuiu maior importância, promovendo uma interseção entre a sua história de vida pessoal e a história do meio onde viveu e interagiu. O sistema social integra cada um dos nossos atos, cada um dos nossos sonhos, delírios, obras e comportamentos. “E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (Ferraroti, 1988, p. 26).

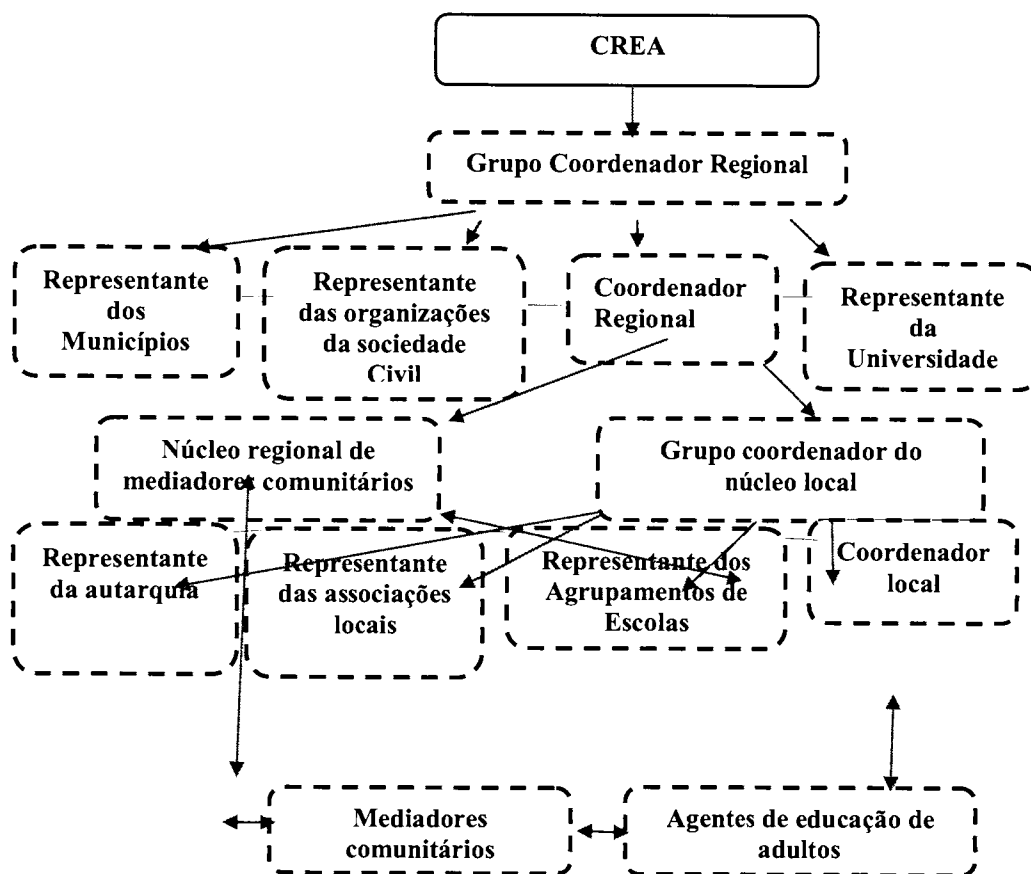
Um dos objetivos do acompanhamento sistemático seria produzir reflexões conjuntas, realizadas de maneira colaborativa, em que seria o grupo (mediador comunitário e equipa local) a assumir a responsabilidade pelo processo de formação. Este cenário de investigação-formação constituiria um espaço de questionamento retroativo e prospetivo sobre os respetivos projetos de vida, o que contribuiria para a formação dos participantes, no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas (Josso, 2007). Ao facilitar a tomada de consciência sobre as trajetórias formativas, subjetividades e necessidades formativas, este processo de acompanhamento sistemático iria contribuir para que todos os participantes se sentissem responsáveis pela sua formação sistemática, colocando em comum questões, preocupações e inquietações. Isso iria permitir que as pessoas em formação saíssem do isolamento e comesçassem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades, que estão por descobrir (Josso, 2007). As exigentes situações educativas com pessoas adultas obrigam a um constante questionamento sobre o saber profissional, daí que a formação continuada exija uma estrutura organizacional (acompanhamento sistemático no âmbito da CREA), que assegure o desenvolvimento pessoal e profissional do educador de adultos.

As narrativas biográficas, ao permitir criar no grupo um espaço de desenvolvimento pessoal em que as pessoas se sentiriam livres para falar de si, partilhar problemas, construir novas formas de relacionamento, dariam ainda oportunidade ao “mediador comunitário” de compreender, não somente o percurso individual mas coletivo dos agentes educativos, em processo de formação continuada. Esta relação em que o mediador não só cria as condições para a descoberta conjunta de possibilidades ocultas nos agentes educativos, como fornece pistas para melhorar as suas competências, pode ser denominado por “*coaching biográfico*” (Alheit, 1995, p. 68).

O papel de um mediador comunitário progressista seria assumir a sua competência, amorosidade, clareza política, capacidade de estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto pelo risco, a aventura de criar” (Freire, 1999d). Esta relação colaborativa entre “mediadores comunitários” e equipas locais permitiria rentabilizar conhecimentos e experiências na construção de um saber mais, sobre a problemática da educação de adultos. Com uma forte componente humanista, os “mediadores comunitários” ajudariam os agentes educativos locais a desenvolver o pensamento reflexivo, a relacionar conhecimentos teóricos com situações práticas, a uma mudança dos esquemas mentais, sendo que estes não deveriam abandonar a sua teoria, a sua experiência, as suas competências, nem a responsabilidade sobre a prática educativa. Com esta dinâmica contribuir-se-ia para que todos, mantendo a sua individualidade, teriam condições para continuar em (trans) formação. As pessoas podem evoluir e controlar o seu próprio desenvolvimento em interação com outras pessoas, de uma forma colaborativa (Freire, 1999). Esta estratégia formativa poderia tornar-se uma postura investigativa que permitiria aprofundar a reflexão sobre as aprendizagens biográficas, a importância do acompanhamento sistemático como uma mais-valia em educação de adultos, o papel dos mediadores comunitários e o seu envolvimento nos processos de aprendizagem que resultam das práticas e reflexões coletivas. Enquanto instrumento de investigação este processo formativo permitiria que os diferentes agentes educativos refletissem sobre os saberes de que seriam portadores; uma vez que a maneira como cada um interage na ação educativa está diretamente ligado àquilo que é como pessoa (Pineau, 2006). Nesta dinâmica de formação e aprendizagem, também o “mediador comunitário” refletiria sobre a sua função, em termos pessoais e profissionais, compreendendo melhor as competências que deveria desenvolver para exercer o seu papel e revendo a sua teoria-prática.

8.6.3. Esquema organizativo do CREA

Quadro 23. Organigrama do CREA



A CREA seria uma estrutura pública descentralizada e com autonomia pedagógica e administrativa. A sua criação dependeria dum protocolo a estabelecer entre entidades regionais e/ou regionais e nacionais. Poder-se-ia considerar várias situações:

- A Universidade em parceria com a Associação de Municípios;
- A Associação de Municípios
- A CCR
- A Universidade em parceria com um Município;
- O Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, em parceria com o Município.

O Município surge como entidade privilegiada para assegurar a criação de uma estrutura educativa como a CREA, porque na história da educação de adultos em Portugal o poder autárquico tem assumido um papel de destaque na realização de projetos educativos locais. Não sendo a vocação dos municípios desenvolver projetos educativos, seria uma oportunidade para cumprir com os seus objetivos junto das comunidades locais, dado ser uma estrutura capaz de exercer essas funções, contando com recursos disponíveis ou a disponibilizar.

No que diz respeito à Universidade, a sua integração na comunidade e o compromisso para contribuir para o desenvolvimento educativo poderia ser acrescido através da criação de uma estrutura de educação de adultos participando neste processo de elevação dos níveis educativos e de qualificação da população adulta, o que seria uma mais-valia para a própria universidade no campo da formação e da investigação.

A Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional, como instituição desconcentrada da administração central e dotada de autonomia administrativa e financeira, seria a que, à partida, daria melhores condições para criação da CREA, pela sua vocação de apoiar e executar medidas promotoras do desenvolvimento regional.

Este processo de descentralização e autonomia da educação de adultos através do CREA, também seria a oportunidade do Ministério da Educação voltar a conferir maior legitimação a este subsistema educativo no âmbito das políticas públicas. Essa definição política poderia ser o garante da sustentabilidade das estruturas regionais voltadas para o fortalecimento de uma educação de adultos. Estruturas mais dinâmica e atuais e com uma nova visão, para que não se repetissem os erros do passado.

Para a organização e funcionamento da CREA haveria um grupo coordenador constituído por um representante do município, das organizações da sociedade civil e de uma Universidade, de preferência localizada na região.

1. O grupo coordenador seria responsável:

- Estabelecimento de protocolos com outras instituições;
- Aprovação do plano de atividades e do programa de avaliação a nível regional;
- Funções de júri de seleção do coordenador regional e dos mediadores comunitários, através de concurso público.

2. O coordenador regional seria o responsável máximo pela CREA, com as seguintes atribuições:
 - Acompanhamento do planeamento, execução, avaliação e controlo da gestão pedagógica e administrativa;
 - Articulação do núcleo regional com os núcleos locais;
 - Júri de seleção dos coordenadores locais;
 - Poder de convocar e presidir às reuniões plenárias a nível regional;
 - Coordenar equipas de investigação;
 - Submeter a financiamento à FCT, Gulbenkian e outras, projetos de investigação na área da educação de adultos e desenvolvimento comunitário;
 - Concorrer a projetos de financiamento a nível nacional e internacional.
3. O grupo coordenador a nível local seria constituído por um representante da autarquia local, representante das associações locais, coordenador local e representante de Agrupamento de Escolas.
4. O grupo coordenador local seria responsável:
 - Estabelecimento de parcerias com instituições de nível local e agentes e externos;
 - Aprovação do plano de atividades e do programa de avaliação a nível local;
 - Funções de júri de seleção do coordenador a nível local através de concurso público.
5. O coordenador local seria o responsável máximo pelo Núcleo, com as seguintes atribuições:
 - Acompanhamento do planeamento, execução, avaliação e controlo da gestão pedagógica e administrativa, a nível local
 - Presença nas reuniões plenárias do grupo coordenador regional;
 - Garantir a articulação com outros núcleos locais
 - Presidente de júri de seleção dos mediadores comunitários de nível local e agentes de educação através de entrevista
 - Poder de convocar e presidir às reuniões plenárias a nível regional
6. A equipa de mediadores comunitários do núcleo regional teria como atribuições:

- Elaborar o Plano de Atividade a nível regional;
 - Organizar o programa de Formação e Acompanhamento Sistemático;
 - Criar áreas de apoio às ações realizadas pelos núcleos locais (biblioteca, cinemateca, alfabetização literal e funcional, formação profissional, património oral, publicações, investigação, animação sociocultural e socioeducativa, gestão administrativa).
7. Mediadores comunitários locais e agentes de educação de adultos seriam os elementos operacionais para dinamizar as comunidades, realizando ações de educação de adultos em correspondência com as necessidades e interesses das comunidades locais. Estes agentes locais seriam os atores fundamentais para estimular pessoas e grupos locais a apropriarem-se dos processo e resultados da Ação, contribuindo para o fortalecimento da responsabilidade, do sentimento de pertença, de identidade local para que participassem ativamente na resolução dos problemas que iriam concorrer para a mudança social.

8.7. Limitações da Investigação

A realização deste Estudo, ao mesmo tempo aliciante e apaixonante, por voltar a reviver 25 anos depois colegas de quem tinha sido amigo na rede pública de educação de adultos, facilitou-me a proximidade, mas impôs-me uma grande limitação: obrigar-me a um distanciamento como investigador que impedisse de me envolver emocionalmente com os relatos biográficos e com a interpretação de acontecimentos e histórias em que eu fui, também, testemunha e protagonista. Uma outra limitação que enfrentei foi a impossibilidade de acesso a investigações ou artigos empírico-científicos relacionados com a ação da rede pública de educação de pessoas adultas no nordeste algarvio; ou mesmo a ausência quase total de investigações sobre a rede pública de educação de adultos no Algarve.

O meu trabalho de campo teve duas fases. Na fase que considero mais importante, e que suporta o estudo, investiguei as histórias de vida das professoras destacadas na rede pública de educação de adultos que assumiram um papel preponderante na coordenação, organização e desenvolvimento das atividades de educação de adultos, no âmbito do PIDR. Numa segunda fase realizei dois tipos de entrevistas. Inquiri informantes privilegiados pertencentes a diferentes instituições

cuja ação influenciou o trabalho da educação de adultos no nordeste algarvio. E realizei cinco entrevistas a ex-bolseiros/as. Infelizmente, não concretizei totalmente o que gostaria de ter feito em termos de trabalho de campo, devido a várias contingências, algumas delas impossíveis de controlar. No caso dos informantes privilegiados, realizei duas entrevistas a duas colegas que trabalharam comigo na Coordenação Distrital e eram responsáveis pela formação, mas não entrevistei um elemento chave que foi a coordenadora distrital, por motivo de doença. Relativamente à entrevista ao presidente da Câmara Municipal de Alcoutim, teria todo o interesse entrevistar o seu antecessor mas isso foi impossível porque já faleceu. A mesma fatalidade aconteceu com o presidente da Câmara Municipal de Castro Marim. De fatalidade em fatalidade, também já faleceu aquele que daria possivelmente um testemunho rico sobre o PIDR, na perspetiva política da CCRA, o administrador do projeto que coordenava as reuniões com as várias instituições operantes na serra algarvia.

Uma outra limitação prende-se com o número de bolseiros entrevistados, protagonistas dos processos de alfabetização, o que pode ter condicionado a riqueza de informação e quiçá, parte dos seus resultados. No nordeste algarvio tivemos um extenso número de jovens alfabetizadores naturais das várias freguesias dos concelhos de Castro Marim, Alcoutim e freguesia de Cachopo. Infelizmente, por dificuldades de localização só se conseguiu localizar, para entrevista, duas ex-bolseiras de Cachopo, uma bolseira e dois bolseiros do concelho de Alcoutim. Não tivemos oportunidade de conseguir uma única entrevista de ex-bolseiras do concelho de Castro Marim. A perda de contactos, passados estes 25 anos, também foi uma limitação à localização de ex-bolseiros. Sobretudo, no concelho de Castro Marim onde já não conheço ninguém, ou porque faleceram ou porque mudaram de residência. Refira-se que um dos objetivos do PIDR era contribuir para a fixação dos jovens combatendo a desertificação. Esse objetivo não foi conseguido e a desertificação, nestes 25 anos, continuou a progredir em ritmo acelerado.

Talvez que uma limitação muito significativa desta investigação esteja associada ao tempo passado. Em 25 anos muitos testemunhos se perderam, artesãos, adultos educando; gente que viveu a experiência da educação de adultos e já não está no mundo dos vivos. Por outro lado, em relação às minhas entrevistadas, as memórias já não são as mesmas se bem que o que consideraram mais significativo e relevante pareça continuar bem presente. A memória sugere lembranças,

acontecimentos que gostamos de lembrar, mas também sugere esquecimentos, factos a que atribuímos menor significado. Ao utilizar o relato biográfico, as pessoas entrevistadas reconstruíram com imagens de hoje as experiências do passado, relatando os fatos, não exatamente como realmente ocorreram, mas como foram capazes de os reconstruir. A memória é individual, mas muda consoante os contextos onde a pessoa interage, por isso está associada também a uma memória que é coletiva (Halbwachs, 1990). Ao optar pelos relatos biográficos e pelas entrevistas semi diretivas alargamos o campo de investigação que conduziu a um cruzamento de dados que forneceu um excesso de informação, em que parte não foi devidamente trabalhado.

Uma limitação não menos significativa deste estudo teve a ver com os resultados impostos pela utilização deste método face à subjetividade dos relatos. O que foi relatado foi reelaborado e reconstruído pelos vários mecanismos conscientes e inconscientes, que atuam na recuperação das lembranças. E ao falar de si, o entrevistado muitas vezes também parece estar a “dourar a pílula”, assumindo protagonismos que podem integrar alguma fantasia e imaginação. Daí a importância do investigador conhecer a narradora para poder filtrar o próprio relato, o que nem sempre foi tarefa fácil. Por outro lado, no relato autobiográfico a capacidade da entrevistada para falar de si é indissociável da sua autoestima, da sua capacidade de comunicação, do modo de pensar e falar sobre a sua experiência de vida, do universo simbólico do contexto social e cultural em que vive, do seu desenvolvimento cognitivo. Como interpretar os silêncios e os esquecimentos?

Neste campo tivemos muitas dificuldades, como foi o caso de uma colega com relatos, por vezes, desconexos e espontâneos que tanto falavam no presente como recuavam aos tempos de criança, para depois se situarem no tempo da educação de adultos, o que obrigou um esforço redobrado de análise e reflexão sobre os vários cenários descritos. Nem sempre os relatos são narrados como uma caminhada pela vida, antes são cruzamentos de situações fortemente carregadas de significados que muitas vezes são do foro íntimo das pessoas e que não podem ser objeto de descrição e interpretação. Ocorreu outra situação em que a entrevistada, ex-aluna e depois ex-colega, que em nome da nossa amizade e da confiança que deposita em mim se “desnudou” ao recordar factos que estavam bem guardados na sua memória e que no calor da entrevista, talvez inconscientemente, foram aflorados, mas que não podem ser publicados, nem analisados.

De acordo com Bolívar e Domingo (2006), a narrativa é construtivista, interacionista e contextual o que determina que os relatos são um espelho do sujeito enquanto ator, ser social, ser cultural, com o seu estio de estilo de vida, identidade biográfica. Estes aspetos ajudam ao investigador a ver as pessoas em relação com a história do seu tempo, permitindo compreender a história da vida no contexto da história, da sociedade. Face ao exposto, a singularidade das entrevistadas, a relação com a profissão, o trajeto biográfico de cada uma delas levou a que o momento/tempo histórico em que foi realizada a entrevista constituísse uma limitação à qualidade dos relatos, o que não existiria se as condições de vida das professoras fosse outra.

Relativamente ao trajeto de vida, as professoras que após a saída da educação de adultos prosseguiram os seus estudos académicos e que viveram mais transições biográficas, apresentaram testemunhos mais diversificados, mas ricos de análise e reflexão, contrastando com as colegas que se haviam acomodado à condição de professoras do 1º ciclo do ensino básico. Nos relatos biográficos as pessoas recordaram o passado, o lado agradável de falar de si, mas este retorno ao passado foi, muitas vezes, influenciado pelas perceções sobre o presente e receio pelo futuro. No caso das duas professoras já reformadas que pareciam conformadas com a sua situação atual, os seus relatos refletiram maior tranquilidade e foram capazes de refazer o seu trajeto de vida com mais sentimento, com mais emoção em relação à sua trajetória vida, recordações da educação de adultos, estabelecendo paralelos entre o que foi vivido e a sua vida presente.

Com as professoras no ativo foi diferente. Os relatos foram, por vezes, influenciados pelo mal-estar docente devido às condições adversas que encontram, atualmente, no desempenho da profissão docente. Nomeadamente as questões decorrente da grave crise económica e social que influencia o rendimento escolar, os comportamentos, a violência, bem como o aumento do trabalho burocrático, com influência no ritmo de trabalho. Esta situação de mal-estar foi uma limitação porque a revolta, a preocupação com o futuro incerto afetou, por vezes, a organização do discurso. A sobrecarga de trabalho foi de facto uma limitação, pois a marcação e realização das entrevistas foram sempre um pequeno problema porque ocorreram, na maioria das vezes, ao fim do dia, depois de um dia cansativo de aulas. Algumas das entrevistas não foram mais prolongadas exatamente por cansaço visível das entrevistadas. Decorrente também do cansaço muitos dos relatos apresentou uma

aparente desordem cronológica, o que dificultou a reorganização da narrativa no eixo diacrónico.

8.8. Futuras linhas de Investigação

Após a conclusão desta investigação e considerando algumas das limitações deste estudo parece surgir um campo mais vasto que desafia a muitas possibilidades de investigação. Uma dessas possibilidades é coincidente com um propósito do investigador de dar continuidade a esta investigação, utilizando a mesma metodologia para conhecer a trajetória de vida dos bolseiros, cuja ação foi fundamental no processo de desenvolvimento educativo do nordeste algarvio. Para muitos deles, aquela experiência educativa foi marcante e terá determinado os seus percursos de vida. Depois da experiência de alfabetização na rede pública de educação de adulto, a vida destas pessoas foi marcada por vários caminhos, vários percursos, vários trajetos, várias carreiras. Nas várias encruzilhadas da vida há jovens que foram contratados pela In Loco, outros ingressaram na autarquia, alguns prosseguiram os seus estudos académicos, sobretudo, na área da Educação. Também houve quem tivesse saído do nordeste e depois de licenciado regressasse às origens.

A vida é uma história em que a vida é descrita como um caminho, uma estrada, uma pista, com as suas encruzilhadas ou como um caminhar, quer dizer, um trajeto, uma carreira, um percurso (Bourdieu, 1996). “Esta experiência marcou a minha vida profissional e se calhar até todo o meu percurso de vida” (E21). Tal como este ex-bolseiro seria muito interessante conhecer a história de vida, os percursos de muitos ex-bolseiros. Neste estudo foram entrevistados 5 ex-bolseiros. Faltaria conhecer a história de vida de mais de duas dezenas deles para a História ficar mais completa e perceber os significados das suas experiências na educação de adultos. Ao desenvolver esta nova linha de investigação, iria não só reforçar o objeto político de analisar a importância do PIDR, mas também a sua importância para as populações que viviam em condições de isolamento social e cultural, com reduzidos níveis educativos e que beneficiaram deste projeto. Realizar esta investigação teria ainda o propósito histórico de demonstrar como estes jovens contribuíram para fazer a história do nordeste algarvio a par do trabalho desenvolvido pela rede pública, conjuntamente com instituições, agentes sociais e educativos, populações locais, onde evoluíram diferentes culturas, saberes, tradições, modos de ação educativa.

Esta investigação parece mostrar, com base nos vários testemunhos, que na década de 80 ocorreu um processo de educação de adultos que despoletou processos de participação, resolução de problemas concretos e promoveu a dinamização sociocultural e socioeducativa em várias comunidades do nordeste algarvio. Nos princípios da década de 90, acabou o sonho para muitas pessoas, populações mais isoladas e agentes de educação de adultos que estavam motivados para continuar. Contudo, apesar da extinção das estruturas regionais e concelhias, as autarquias de Alcoutim e Castro Marim continuaram a apoiar algumas atividades pontuais de educação de adultos por exigência de algumas comunidades. “Sabes que nós temos vários cursos noturnos que vêm na sequência do trabalho da coordenação concelhia de educação de adultos (...) Houve necessidade de dar continuidade a algumas dessas ações” (Francisco Amaral).

Nestes 25 anos pós PIDR, temos continuado a ser um observadores atentos, a recolher informação de várias fontes, a fim de clarificar o conhecimento pessoal sobre as mudanças operadas, sobretudo em termos de dinâmica associativa. Essa constatação parece indiciar que se deixou obra feita no sentido de se ter incentivado as pessoas a sair de casa, a desenvolverem conhecimentos, a serem mais participativas, a dar voz às suas opiniões, aos seus saberes, às suas experiências, a superar sentimentos de inferioridade e de baixa autoestima. O ex-presidente da Câmara Municipal de Alcoutim disse:

“A educação de adultos mexia com a população, mexia, fizeram um bom trabalho. Havia quem fosse ao monte, às aldeias, organizar coisas, juntar as pessoas, tirá-las de casa. Isso era muito importante (...) a educação de adultos foi muito útil e criou alguma dinâmica no concelho. Sabes que hoje é giro porque há uma série de associações e grupos e centros que de algum modo nasceram dessa dinâmica” (E 20).

Atualmente há várias associações no concelho de Alcoutim que são dinamizadas por mulheres. Entre as participantes nestas dinâmicas locais encontram-se mulheres que participaram nas ações de educação de adultos. Sujeitas, talvez, a um processo de *empowerment*, a importância social destas mulheres não se limitava à sua participação nas atividades agrícolas e não agrícolas, ao trabalho doméstico, mas

passaram a ter maior ação na educação dos filhos e filhas em idade escolar. Pareceu notar-se que quanto mais aquelas mulheres se envolveram em processo educativos, mais conscientes ficaram da importância da educação escolar dos filhos. Por outro lado, começaram a ter maior peso na valorização dos costumes, tradições e valores e a ter um papel mais ativo na discussão das questões locais. Um outro fator importante para as dinâmicas locais, para a criação de novas atividades locais, terá sido o retorno à terra de mulheres que estavam emigradas ou em outras zonas do país. Algumas dessas mulheres são as principais dinamizadoras locais, a atualidade.

“A D. Suzete nasceu no Pereiro, ela era professora primária em Faro, mas, quando se reformou voltou às origens, está no Pereiro. Ela e o Sr. António Francisco que foi emigrante na Alemanha e lá liderava uma associação de emigrantes. O regresso dessas duas pessoas introduziu uma dinâmica tal à aldeia e à freguesia que não há mês nenhum que não haja atividades, estão sempre a organizar coisas (...) Inclusive criaram no Pereiro as marchas populares de S. João, criaram um grupo de cantares, um grupo etnográfico que valoriza imenso a freguesia e o concelho (...) Giões é uma aldeia muito parecida ao Pereiro (...) havia quatro ou cinco senhoras dos seus 50, 60 anos (...) criaram uma Associação chamada Grito de Alegria” (E 20).

Abrir uma linha de investigação sobre as histórias de vida destas mulheres seria pôr em relevo o papel que as mulheres do meio rural desempenham no desenvolvimento comunitário.

“Conhecemos muitos casos de mulheres da serra que, há vinte anos atrás, nenhuma perspectiva tinham, nem futuro nem passado nem vida; e que foram capazes de ir transformando estes percursos de vida de forma a operar mudanças consideráveis, que nalguns casos ultrapassam as mudanças puramente individuais e parecem estender-se às comunidades em que estão inseridas. O facto central a sublinhar é que

poderemos estar perante uma situação muito interessante em termos de investigação” (Fragoso, 2005, p.72).

As histórias de vida das mulheres não são apenas construções pessoais sobre a forma como interpretam a sua vida, o seu passado e o seu presente, as suas experiências, vivências, trajetos de vida diversificados. As histórias de vida das mulheres são também construções sociais que refletem a relação que estabeleceram com a história do seu tempo, com o contexto em que interagiram, conferindo um sentido à vida. As histórias de vida das mulheres são, inevitavelmente, a história do enquadramento da mulher na sociedade, pelo que uma História sem as mulheres seria impossível (Perrot, 2007). Escrever sobre a história de vida das mulheres do nordeste algarvio é dar-lhes a oportunidade de produzirem relatos sobre vidas que estiveram ausentes durante muito tempo, é dar-lhes a oportunidade de saírem da invisibilidade, do tempo em que estiveram “mergulhadas no silêncio de um mar abissal” (Perrot, 2007, p.13).

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. e Antunes, F. (2001). Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 21-22, (pp. 5-31).
- Afonso, A. e Lucio-Villegas, E. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, n.º 1, (pp. 77-989).
- Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (2002). *Aprendizagem dos Adultos em Portugal – Exame Temático*. Lisboa: ANEFA
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1997). Prefácio. In Idália Sá-Chaves (Org) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, pp 7-8. Porto. Porto Editora
- Albarello, L; Digneffe, F.; Hiernaux, J.P.; Maroy, C.; Ruquoy, D.; Saint-George, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva
- Aleixo, A. (1970). *Este livro que vos deixo*. Lisboa. Edição de Vitalino Aleixo.
- Alheit, P. (2007). Biografia Y Sociedad: En lugar de una Introducción. In Peter Alheit e Bettina Dausien (Org.) *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Sendas Y travessias del pensamiento 9, (pp. 19-21). Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Alheit, P. (2007 a). Identidad o Biograficidade. In Peter Alheit e Bettina Dausien (Org.) *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Sendas Y travessias del pensamiento 9, (pp. 117-146). Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Alheit, P. e Dausien, B. (2006) Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educ. Pesqui.* vol. 32 no.1. São Paulo Jan./Apr.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>
Acedido em Março de 2012
- Alheit, P. e Dausien, B. (2007 a). Processos de formación y aprendizaje. In Peter Alheit e Bettina Dausien (Org.) *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Sendas Y travessias del pensamiento 9, (pp. 35-47). Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Allende, I. (2001). *Paula*. Oeiras. DIFEL 82-Difusão Editorial, S.A.
- Alonso, L; Peralta, H.; Aloiz, V. (2001). *Parecer sobre o projecto de Gestão Flexível do Currículo*.
Disponível em: www.aph.pt/aph/download/avaliação_GFC.rtf.
Acedido em Junho de 2011
- Alves, C. (2001). Socialização e identidades docentes In M. Teixeira (Org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*, (pp. 19-80). Porto: Edições ISET.

- Alves, L. (2005). *Estatuto socioprofissional do professor primário na 1ª república à luz de A Federação Escolar*. Universidade do Porto
- Alves, M. (2010) A educação no contexto das sociedades e das políticas centradas na aprendizagem ao longo da vida: construção teórico metodológica de um projecto de pesquisa. In *Aprendizagem ao longo da Vida e políticas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos. UIED | Coleção Educação e Desenvolvimento Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*, (pp. 5-24).
- Amaral, D. F. (1997). *Curso de Direito Administrativo*. Coimbra. Livraria Almedina.
- Amaro, J. (2007). Sentimento Psicológico de Comunidade. *Análise Psicológica*, 1 (XXV), (pp. 25-33).
- Amaro, R. (1993). As Novas Oportunidades de Desenvolvimento Local. In *A Rede para o Desenvolvimento Local*, n.º 8, (pp. 16-22). Faro. Associação In Loco.
- Amaro, R. (1998). O Desenvolvimento local em Portugal: as lições do passado e as exigências do futuro. In *A REDE para o Desenvolvimento Local - Edição Especial*. Faro. Associação In Loco.
- Ambrósio, T. (1992). Ciências da Educação e Decisão nas Políticas Educativas. In *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*, (pp.9-19). Porto Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Amiguiño, A. (2005) Educação em meio rural e desenvolvimento Local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, (2), (pp. 7-43).
- Ander-Egg, E. (1980). *Metodologia Y Práctica del desarrollo de la Comunidad*. Buenos Aires. Editorial Hvmánitas.
- Ander-Egg.(1987). *Técnicas de Investigación Social*. México. El Ateneo.
- Ander-Egg, E. (1990). *Metodologia Y Práctica de la Animación Socio Cultural*. Buenos Aires. Editorial Hvmánitas
- ANQ (2012). *Centros Novas Oportunidades*.
- Disponível em: <http://www.anq.gov.pt/aaaDefault.aspx>.
Acedido em Maio de 2012.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. London. Sage Publications
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa. Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Arouca, L. S. (1996). O Discursos sobre a Educação Permanente (1960-1983). *Proposições Vol. 7, N.º2*, (pp. 65-78).
- Arroteia, J. (2008). *Educação e Desenvolvimento: Fundamentos e conceitos*. Universidade de Aveiro
- Ávila, P. (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências Chave na Sociedade do Conhecimento*. ISCTE. Tese de Doutoramento em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação.
Disponível em: <http://repositorium-iul.iscte.pt/bitstream/10071/577>.
Acedido em 28 de Janeiro de 2012.
- Baganha, M e Góis, P. (1999). Migrações internacionais de e para Portugal. *Revista crítica de Ciências Sociais*, n.º 52-53, (pp. 229-280).

- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto A. (2002). *Tempo de Incerteza*. Lisboa: Relógio de Água.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola*, (pp. 167-189). Porto. Porto Editora.
- Barroso, J. (2003) Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: Sentidos de uma evolução. In *Educação e Sociedade*, vol. 24, n. 82, (pp. 63-92).
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
Acedido em 7/8/2011.
- Bartolomeis, F. (1971). *Introdução à Didáctica da Escola Activa*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Benavente, A; Wall, K; Gago, J.; Salgado, L. (1979). Objetivos, Situações e Práticas de Educação de Adultos. Em Portugal. *Pensar Educação*, nº6. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Bertaux, D. (1997). *Les Récits de Vie. Perspective Ethnosociologique*. Paris. Nathan.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista Proposiciones*, 29 Marzo.
Disponível em: <http://www.sitiosur.cl/publicaciones>.
Acedido em Agosto de 2011
- Billett, S & Somerville, M (2004) Transformations at work: Identity and learning, *Studies in Continuing Education*, 26, (2), (pp. 309-326).
- Bilhim, J. (2004). *A Governação nas autarquias locais*. Porto. SPI – Sociedade Portuguesa de Inovação.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto. Porto Editora
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, Núm. 1.
Disponível em: <http://redie.uabc.mx>.
Acedido em Julho de 2011
- Bolivar, A. e Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Borish, S. (1991). *The Land of the Living: The Danish Folk High Schools and Denmark's Non-Violent Path to Modernization*.
Disponível em: <http://afs.ahrchk.net/mainfile.php/background/16/>.
Acedido em Maio de 2013
- Bourdieu, P., e Passeron, J. (1990). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa. Editora Vega.

- Bourdieu, P. (1996). A ilusão biográfica. In Amado, J e Ferreira, M.M. (Orgs). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Gertúlio Vargas.
Disponível: <http://arpa.ucv.cl/articulos/ailusaobiografica.pdf>.
Acedido em Julho de 2011
- Bragança, I. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Revista Educação*, v. 34, n. 2, (pp. 157-164).
- Brandão, C. (1984). Educação alternativa na sociedade autoritária. In: Vanilda Pereira Paiva (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro. Graal.
- Brandão, C. (1985). *Educação Popular*. São Paulo. Brasiliense.
- Brandão, C. (1999). Prefácio à terceira Edição. In Paulo Freire e António Nogueira, *Que Fazer. Teoria e Prática em Educação Popular*, (pp.9-14). Petrópolis. Editora Vozes.
- Brandão, C. (2010). Que és el método Paulo Freire? In *El valor de la palabra. Alfabetizaciones, liberaciones y cidadanias planetarias*. Emilio Lucio-Villega Ramos e Pep Aparício Guadas (Eds) pp.95- 216. Valencia .Edicions del CReC.
- Cabeças, J. (2008). Desenvolvimento e poder local. Faro. *Associação In Loco*.
Disponível em: [http:// in-loco.pt/site/index.php?name](http://in-loco.pt/site/index.php?name).
Acedido em Agosto de 2011
- Cabrito, B. (2008). Educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida: experiências de pós-graduação. In Gaio, A. e Outros (2008) (Orgs.). *Universidade e Formação ao Longo da Vida*. Lisboa: Celta Editora.
- Caeiro, A. (1986). *O Guardador de Rebanhos*. Lisboa. Ed. D. Quixote.
- Thunborg, C. e Edström, E. (2008) Changing Learning Identities in Higher Education. Paper to be presented at the *ESREA Conference: Access, Learning Careers and Identities Network*, 10 – 12 December 2008, University of Seville, Spain.
Disponível em: http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/paper_1_sweden.pdf.
Acedido em Junho de 2011
- Canário, R. (1992). Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação”, A. Estrela e M. Falcão (orgs.) II Colóquio Nacional da AIPELP/AFIRSE –*A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*. Lisboa. Universidade de Lisboa, FPCE.
- Canário, R. (1996). Educação e Território. *Noesis*. 38, (p. 18).
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos. Um campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2001). Adultos – da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 35, v. 1, (pp. 85-99).
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, v. 22, n. 01, (pp. 47-78).
Disponível em: <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.
Acedido em 7/8/ 2011.

- Canário, R. e Cabrito, B. (2005). *Educação e formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In *A Educação em Portugal (1986-2004). Alguns contributos de investigação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.195-254).
Disponível em: <http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf>.
Acedido em 5/6/ 2011
- Canário, R. (2007). *Educação Popular e Movimentos Sociais*. Lisboa. Educa.
- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Comunicações. *Conferência “Desenvolvimento profissional dos professores. Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”*, (pp.133-148). Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Candeias, A. e Simões, E. (1999) Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica, 1 (XVII)*, (pp. 163-194).
- Candeias, A. (2001). Processo de construção da alfabetização e da escolaridade. O caso português In Stephen Stoer; Luiza Cortesão e José Correia (Orgs) *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise*. Porto. Edições Afrontamento.
- Caride, J.A. (2004). Paradigmas teóricos na Animação sociocultural In Jaume Trilla, (Coord) *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*, pp. 45-64. Lisboa. Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Caride, J.A. (2005) La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como educación social. *Revista de educación, n° 336*, (pp.73-88).
- Caride, J., Freitas, O.; Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local*. Porto. Profedições.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leitão.
- Carvalho, M.J. (2009). No trajecto das racionalidades decisórias da organização escolar. *Educação, Sociedade & Culturas, n° 29*, (pp.141-151).
- Carvalho R. (2010). *História da educação em Portugal*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casanova, P. (1999). Globalidade, neoliberalismo e democracia. In Pablo Gentili (Org) *Globalização Excludente*, (pp. 46-62). Rio de Janeiro. Editora Vozes.
- Cavaco, M. H. (1991) Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa, (org.) *Profissão Professor*. Porto: Colecção Ciências da Educação.
- Cavaco, H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados: Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- CCDR (2004). Prot Algarve: *Caracterização e Diagnóstico. Volume II*

- Charlot, B. (2005). *Da relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Clandinin, D. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry*. S. Francisco. Jossey-Bass Editors.
- Chaves, I.S. (1997). A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica. In *Percursos na Formação de Professores*, Idália Sá-Chaves (Org). Porto. Porto Editora.
- Chomsky, N. (1999). Democracia e mercados na nova ordem mundial. In Pablo Gentili (Org) *Globalização Excludente*, pp. 1-7. Rio de Janeiro. Editora Vozes.
- Clandinin, D. e Connelly, F. (2000). *Narrative Inquiry*. S. Francisco. Jossey-Bass Editors.
- Combs, A. (1959). *Individual Behavior. A Perceptual Approach to Behavior*. New.York. Harper and Row Publ.
- Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Algarve (2004). *PROT Algarve. Caracterização e Diagnóstico. Volume II*. Lisboa. Ministério do Ambiente, Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Documentos Preparatórios III*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Comissão Europeia (2000). *Política Europeia em Matéria Social e de Emprego: Uma política para os cidadãos*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Conselho Económico Social (2005). *Estratégia de Lisboa. Parecer de Iniciativa*. Relator: Conselheiro Adriano Pimpão. Lisboa.
Disponível em:<http://www.ces.pt/download/85/EstratLisboa.pdf>.
Acedido em Maio de 2012.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão. Bruxelas.
- Conselho Nacional de Educação (1991). *Parecer nº 1/91*. Medidas de Apoio às Escolas Isoladas e aos Professores Deslocados. Lisboa.
- Coordenação Distrital de Faro (1987). *Relatório Síntese do Projeto Integrado de Desenvolvimento do Nordeste Algarvio*. Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa. (Documento Policiado)
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto. Porto Editora.
- Correia, J.A. e Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto. Edições ASA.
- Corsani, A. (2006). Una contribución al debate. Movimentos sociales,educación y democracia. El educador, el investigador y el intelectual. Reflexiones sobre algunas figuras del capitalismo contemporáneo. In Fórum Paulo Freire. *V Encontro Internacional. Sendas de Frere opresiones, resistencias y emancipaciones em un nuevo paradigma de vida.*, pp. 51-84. Institut Paulo Freire de España y Crec.
- Couceiro, M.T. (2000). *Autoformação e coformação no feminino*. Universidade Nova de Lisboa.

- Couceiro, M.L. P. (2002). O porquê e para quê do uso das Histórias de Vida. In M. Malapique *Histórias de Vida*, (pp. 155-160). Porto. Coleção Album-14.
- Cunha, P. D. (1995). Desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos. In *Inovação, Vol.8*, nº 1, 2. (pp. 57-70). Lisboa. Instituto de inovação Educacional.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora
- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dausien, B. (2007). Sobre la construcción social de la biografía. In Peter Alheit e Bettina Dausien (Org,) *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Sendas Y travessias del pensamiento, 9, (pp. 67-73). Instituto Paulo Freire de España y Crec.
- Delors, J. et al. (1996) *Educação um tesouro a descobrir*. Porto. Edições ASA.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa. Relógio D'água
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. São Paulo: Ática.
- Denzin, N., e Lincoln, Y. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. United Kingdom. Sage Publications.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretative Biography*. London. Sage Publications.
- Denzin, N. e Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N & Lincoln, Y. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Denzin and Lincoln, (2008). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oak., CA. Sage Publications.
- D'Espiney, R (1994). Escolas isoladas em movimento. *Cadernos ICE*, nº 1.
- Diaz, A. S. (2006). Uma Aproximação à Pedagogia - Educação Social. In *Revista Lusófona de Educação*, 7, (pp. 91-104).
- Di Pierro, M. (2006). Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília. Edições MEC/UNESCO.
- Direção Geral de Educação Permanente (1979). *Plano nacional de Alfabetização e Educação de base dos Adultos - Relatório Síntese*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Direção Geral da Educação de Adultos (1986). UNESCO, Quarta Conferência Internacional da UNESCO sobre a Educação de Adultos – Recomendações. Ministério da Educação e Cultura. Direção-Geral da Educação de Adultos, *Pensar Educação* nº 14.
- Direção Geral de Extensão Educativa (1992). *Orientações 1993 – PRODEP Subprograma de Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Digneffe, F. (1997). Do individual ao social: a abordagem biográfica, in L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, (pp.203-245). Lisboa: Gradiva.
- Direcção Geral de Educação de Adultos (1982). *Preparação das Acções de Educação de Adultos- Estudo do Meio*. Colecção Educar Animar nº7. Ministério da Educação.
- Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa (1987). *1º Curso de Formação profissional de Agentes de Desenvolvimento*. Ministério da Educação e Cultura. (Documento Policopiado).
- DGEP (1979). *Plano nacional de Alfabetização e Educação de base dos Adultos. Relatório Síntese*. Lisboa. M.E.
- Dollfus, O. (1999). *A Globalização*. Lisboa. Publicações Europa América.
- Dominicé, P. (1998) O que a vida lhe ensinou. In A. Nóvoa & Finger, M. (Eds). *O Método (auto)biográfico e a formação*,(pp.51-61). Lisboa. Ministério da Saúde
- Dubar, C. (1997). *A socialização – construção de identidades sociais e profissionais*, Porto. Porto Editora.
- Eco, U. (2005). *A Misteriosa Chama da Rainha Loana*. Lisboa. Editora Difel.
- Elias J. e Merriam, S. (1980). *Philosophical Foundations of Adult Education*, Florida. Krieger Publishing Company.
- Eriksson, L. e Forsberg, A. (2010). The part played by popular education in local development processes in suburban and rural areas of Sweden. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 29, Nº. 3, (pp 323–341).
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. J. (1995). *Os Novos Contornos do Analfabetismo, Analfabetismo ou Illetismo: O que é? Quem são? Onde estão?* Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Esteves, M. (2006). Formação de Professores: das concepções às realidades. In A Educação em Portugal (1986-2004). Alguns contributos de investigação. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.137-194). Disponível em: <http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/> Acedido em 5/6/ 2011
- Estrela, E., Teodoro, A. (2008). As políticas curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas globais e reconfigurações nacionais. *Espaço do Currículo*, vol. 1, nº1, (pp. 130-165).
- Faria, C. (2010). O Poder Local face aos desafios do século XXI: Desejos e Realidade. *Revista Malha Urbana*, nº 9, (pp 103- 118).
- Faure, E. (1974). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, Difusão Europeia do Livro.
- Fernandes, E. (1990). *Psicopedagogia e Psicanálise da Educação*. Aveiro. Editora Estante.

- Fernandes, A. S. (1995). Educação e Poder Local. In *Educação, Comunidade e Poder Local*, (pp. 43-63). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Fernandes, A. (1997). *Velhice e Sociedade*. Oeiras. Celta Editora.
- Fernandéz, F. (2005). Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas. In Canário, R. e Cabrito, B. (Org.) *Educação e Formação de Adultos. Mutações Convergências*, (pp.73-96). Lisboa. Educa.
- Ferrarotti, F. (1985). *Sociologia*. Lisboa. Teorema
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In: A. Nóvoa e M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Ferreira, F. (2003). *O Estudo do Local em Educação. Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura*. Braga. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.
- Ferreira, J. (2010). *Histórias Rocambolescas da História de Portugal*. Lisboa. Esfera dos Livros.
- Ferreira, A. e Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, nº 1 (pp. 69-90). Disponível em: www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf
Acedido em Agosto de 2011
- Ferreira, I. e Teixeira, A. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, (pp. 331-350).
- Ferreiro, E. (1986). *Alfabetização em processo*. São Paulo. Cortez
- Field, J. (2006). Learning Transitions in the Adult Life Course: agency, identity and social capital. Institute of Education University of Stirling. *Conference of the European Society for Research in the Education of Adults Learning Careers and Identities Network*. Université de Louvain-la-Neuve 7 – 8th December 2006.
Disponível em: <http://www.ioe.stir.ac.uk/staff/documents/>.
Acedido em Junho de 2011.
- Finger, M. & Asún, J. (2003). *A Educação de Adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora
- Finger, M. (2005). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (Org.) *Educação e Formação de Adultos. Mutações Convergências*, pp.15-30. Lisboa. Educa.
- Fischer, G. (1994). *A Dinâmica Social. Violência, Poder, Mudança*. Lisboa. Planeta Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa. Edições Monitor.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In Jorge Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, (pp. 185 -199). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Fragoso, A. e Lucio-Villega, E. (2001). A Alfabetização como construção de saberes contra-hegemônicos. In *Modelos e Práticas de Educação de Adultos. Atas das II Jornadas*. Coimbra, (pp.65-77).
- Fragoso, A. (2005). Contributo para o debate teórico sobre o desenvolvimento local: Um ensaio baseado em experiências investigativas. In *Revista Lusófona de Educação*, (pp. 63-849. Lisboa. Edições Universitárias.
- Fragoso, A. (2007). As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação? In Conselho Nacional de Educação (ed.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*, (pp. 201-213). Lisboa. CNE.
- Fragoso, A. (2009). *Desarrollo comunitario y educación*. Xàtiva: Diálogos.
- Fragoso, A. e Guimarães, P. (2010). Is there still a place for social emancipation in public policies? Envisioning the future of adult education in Portugal. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.1, Nº.1-2, 2010, (pp. 17-31).
- Fragoso, A. (2011). Time goes by: an overview of local development trends in Portugal. In António Fragoso, Ewa Kurantowicz & Emilio Lucio-Villegas (eds.), *Between global and local: adult learning and development* (pp.119-131). Frankfurt Am Main: Peter Lang.
- Fragoso, A., & Ollagnier, E. (2011). The involvement of women in training as a step towards an emancipatory community development process. In O. Unluhisarcikli, G. Guvercin, O. Secki, & I. Sabirli (Eds.), *Positioning and Conceptualizing Adult Education and Learning within Local Development* (pp. 32-40). Istanbul: Bogaziçi University Press.
- Fragoso, A. (2012). Desenvolvimento local e reconhecimento de adquiridos. In Licínio Lima e Paula Guimarães (Orgs). *Percursos educativos e vidas dos adultos*, (pp. 123-141). Universidade do Minho. ATAHCA.
- Freire, A. (1997). A Voz da Esposa. A Trajetória de Paulo Freire. In Moacir Gadotti (Org.) Paulo Freire – Uma Bibliografia, (pp. 27-67).São Paulo. Cortez Editora, Instituto Paulo Freire.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra
- Freire, P. (1976). *Cartas à Guiné-Bissau – registo de uma experiência em processo*. Lisboa. Moraes Editores.
- Freire, P. (1987). *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra
- Freire, P. (1991). *A importância do Ato de Ler*. São Paulo. Cortez Editora
- Freire, P. e Nogueira, A. (1991). *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis. R. J: Vozes
- Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro. Paz e Terra
- Freire, P. & Macedo, D. (1994). *Alfabetização. Leitura do mundo e da palavra*. São Paulo. Editora Paz e Terra
- Freire, P. (1995). *À Sombra desta mangueira*. S. Paulo: Editora Olho D'Água.
- Freire, P. e Shor, I. (1996). *Medo e Ousadia. O Cotidiano do professor*. São Paulo. Editora Paz e Terra.

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997 a). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1998). *Professora Sim, Tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo. Editora Olho D'Água.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia do Oprimido*. S. Paulo. Editora Paz e Terra
- Freire, P. (1999 b). *Pedagogia da Esperança*. 6ª Edição. São Paulo. Paz e Terra.
- Freire, P. (1999 c). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2001). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho D'Água.
- Friedmann, J. (1996). *Empowerment: uma política de desenvolvimento alternativo*. Celta: Oeiras.
- Friedman, T. (2000). *Compreender a Globalização. O Lexus e a Oliveira*. Lisboa. Quetzal Editores.
- Furter, P. (1966). *Educação e vida*. Rio de Janeiro. Editora Vozes.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2007). *Estruturas dos sistemas de ensino, formação profissional e educação de adultos na Europa - Portugal (2006/07)*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal (Avaliação internacional)*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Gadotti, M. (1984). *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Gadotti, M. e Romão, J. (1995). *Educação de jovens e adultos - teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gadotti, M. (1997). A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In Moacir Gadotti (Org.) *Paulo Freire Uma Biobibliografia*, (pp.69-115). São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire; Brasília. Unesco,
- Gadotti, M. (2000). *Educação de Jovens e Adultos – Teoria, Prática e Propostas*. São Paulo. Editora Cortez.
- Gadotti, M. (2008). Por um Brasil Alfabetizado — Por que priorizar a Educação de Jovens e Adultos. São Paulo. Instituto Paulo Freire.
Disponível em:<http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/>
Acedido em Maio de 2012
- Gadotti, M. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, *Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária*, Volume 18, n.1, (pp. 10-32).
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, (pp. 327-345).
- Galvão; A. e Di Pierro, M. (2010). *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo. Editora Cortez.

- Garcia, C.M. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto. Porto Editora.
- Garcia, C.M. (2004). Animação Sociocultural e Desenvolvimento Comunitário. In Jaume Trilla, (Coord) *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*, (pp. 293-300). Lisboa. Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Garcia, C., M. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, (pp. 7- 22). Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acedido em Outubro de 2011.
- Garcia, R. (2012). *Os que vieram de África*. Lisboa. Oficina do Livro.
- Gelpi, E. (1990). *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid. Editorial Popular.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goffman, E. (1983). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Gomes, R. (1999). Expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 11, (pp. 133-164).
- Gómez, J.M. (1999). Globalização da política – Mitos, realidades e dilemas. In Pablo Gentili (Org) *Globalização Excludente*, (pp. 128-179). Rio de Janeiro. Editora Vozes.
- Gómez, J.; Freitas, O. Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local*. Porto. Profedições.
- Gonçalves, O.F. (1986) Contribuições para uma perspectiva cognitivista na formação de professores. *Jornal de Psicologia*, 5, 1, (pp. 21-25).
- Gonçalves, J.A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de professores*. Porto. Porto Editora.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da Investigação qualitativa In Mariana Alves e Nair Azevedo (Eds). *Investigar em Educação: Desafios da Construção do Conhecimento Multi-referenciado*, (pp. 39-62). Óbidos. Várzea da Rainha Impressores, S. A.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor. As histórias de vidas dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (org.) *Vidas de professores*. Porto. Porto Editora.
- Goodson (2004). *Historia de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2004.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto. Porto Editora.
- Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira.

- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and social democracy. *International journal of lifelong education*, vol 18, nº. 5
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research*. EUA. SAGE, pp. 105-118.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa. Sentidos e formas de uso*. Lisboa. Editora Principia.
- Guimarães, M. (2005). *A Fidelidade à Origem*. Lisboa: Edições Colibri.
- Guimarães, P. (2011). Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006). *A emergência da educação e formação para competitividade*. Braga. Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Guimarães, P e Lima, L. (2012). Reconhecimento, validação e certificação competências. Tensões entre certificação, qualificação e desenvolvimento pessoal e social numa associação de desenvolvimento local. In Licínio Lima e Paula Guimarães (Orgs) *Percursos educativos e vidas dos adultos*, (pp 21-109). Braga. ATAHCA.
- Guinote, P. (2006). O Lugar da(o)s Regentes Escolares na Política Educativa do Estado Novo: Uma proposta de releitura (anos 30- 50). *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, (pp. 113- 126).
Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
Acedido em Setembro 2011.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo. Vértice.
- Handal, G. & Lauvas, T. (1987). *Promoting Reflective Teaching: Supervision in Action*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na era do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2009). Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º CEB. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 489-506). Braga. Universidade do Minho.
- Henriques, M. (1990). *Municípios e Desenvolvimento— caminhos possíveis*. Lisboa. Escher.
- Henriques, M; Rodrigues, A. Cunha, F. Reis, J. (1999). *Educação para a Cidadania*. Lisboa. Plátano Editora.
- Henriques, J. (2007). Globalização, “desintegração local” e governança: discursos e possibilidades. In I. Lança; W. Rodrigues; S. Mendonça (Org) *Inovação e Globalização*, (pp. 145-165). Porto. Campo das Letras, Editores.
- Holliday, O. (2004). Resignifiquemos las propuestas Y prácticas de educación popular frente a los desafíos históricos contemporáneos. Reflexiones de educadores y educadoras de América Latina. *Revista La Piragua*, n. 21, (pp. 110-114)
Disponível em: <http://www.ceaal.org/piragua/>.
Piragua_21version_preliminar.pdf.
Acedido em Abril de 2011.

- Huberman, M. (1992). O Ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Portugal. Porto Editora.
- Illich, I. (1974). *Educação sem Escola?* Lisboa: Editorial Teorema.
- Illich, I. (1976). Aprender sem Escola. In *A Escola e a Repressão dos nossos filhos*, (pp 11-52). Lisboa. Publicações Europa América.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Imaginário, L. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego. In *Aprendizagem ao longo da vida no Debate nacional sobre Educação. Conselho Nacional de Educação*, (pp. 23-30).
- INE (2002). *Instituto Nacional de Estatística*. Lisboa.
Disponível em: <http://www.ine.pt>.
Acedido em Março de 2011
- Instituto Nacional de Estatísticas (2011). *Censos 2011 – Resultados Provisórios*
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento – IPAD (2010). *Estratégia nacional de educação para o desenvolvimento*
Disponível em: <http://www.plataformaongd.pt/conteudos/File/final.pdf>
Acedido em Janeiro de 2012
- Ireland, T. (2013). Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Vol. 1, nº 1.
- James, W. (1985). *Pragmatismo e outros textos*. São Paulo. Abril Cultural.
- Jarvis, P. (1997). Sociology of Adult Education. In L. Saha (Ed.). *International Encyclopedia Of The Sociology Of Education*. Pergamon: Oxford
- Jarvis, P. (2000). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Routledge. Londres.
- Jarvis, P. (2010). Introduction. Inquiry into the Future of Lifelong Learning. *International Journal of Lifelong Education*, Vol 29, Nº. 4, (pp. 397–400).
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Josso, M.C (2005). Formação de Adultos. Aprender a viver e a gerir mudanças. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (Orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, 2005.
- Josso, M.C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*. ano XXX, n. 3 (63), (pp. 413-438).
- Jovchelovitch, S. e Bauer, M. (2002). Entrevista narrativa. In Martin W. and Gaskell, G., (eds.) *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático*, (pp. 90-113). Petrópolis. Editora Vozes.
- Junior, L.C. (2012) Pragmatismo e Educação. *Convenit Internacional CEMOrOc-Feusp / IJI*. (pp. 25- 30). Universidade do Porto
Disponível em : <http://www.hottopos.com/convenit8/25-30LCosta.pdf>
Acedido em fevereiro de 2103
- Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva. *Revista Europeia. Formação Profissional* 8/9, (pp. 16-22).

- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, 18, (pp. 5-20).
- Knoll, J. (2009). A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos de Elsinor (1949) a Hamburgo (1997). *Revista Convergência*.(pp. 24-44).
Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001861/186173por.pdf>.
Acedido em Junho de 2011
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. New York: Association Press..
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kolb, A. and Kolb, D. (2010). *On Becoming a Learner: The Concept of Learning Identity*.
Disponível em: <http://learningfromexperience.com/media/2010/05/>.
Acedido em Junho 2011.
- Lampert, E. (2005). Educação Permanente. Limites e possibilidades no contexto da América Latina e Caribe- *Revista Linhas (On line)*, vol. 6 nº1.
Disponível em : www.periodicos.udewsc.br/index.php/linhas/issue/view/156
Acedido em 15 de Fevereiro de 2012.
- Lança, I. (2007). Os países intermédios na encruzilhada: globalização, sociedade do conhecimento e suas consequências. In I. Lança, W. Rodrigues, S. Mendonça (Org). *Inovação e Globalização*, (pp 61-82). Porto. Campo das Letras.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação*. Porto. Edições ASA.
- Larrosa, J. (2004). Notas sobre narrativa e identidad. In M^a Helena Abrahão (Org.) *A Aventura (auto)biográfica: Teoria e Empiria*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Leite, O. (2010). Aprender a ler el mundo: Un acto educativo liberador a la luz de la pedagogia freireana. In Lucio-Villegas Ramos, E. Guadas, P. (Eds.) *El valor de la palabra* (pp. 177-216). Valencia. Ediciones del Crec.
- Legrand, P. (1970). *Introdução a educação permanente*. UNESCO.
- Lessard-Hébert, M; Goyette, Gabriel. ; Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Lewin, K. (1992). La investigacio-Accion y los problemas de las minorias. Kurt Lewin, 1946. In María C. Salazar (ed.), *La Investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollos*, (pp. 13- 25). Madrid. Editorial Popular.
- Lima, L. (1988). A reorganização e a administração da Educação de Adultos nos Trabalhos da Reforma Educativa. Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (3), pp. 69-86.
- Lima, L. (1994). “Forum de Educação de Adultos em Portugal”. In L.Lima (Org.), *Educação de Adultos – Forum I*, (pp.13-26). Braga. Universidade do Minho.
- Lima, L. (1996). Educação de Adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contabil, *Inovação* (9), 3, (pp. 283-297).

- Lima, L. (1999). "E Depois do 25 de Abril de 1974. Centro(s) e Periferia(s) das Decisões no Governo das Escolas". *Revista Portuguesa de Educação*, 1999, 12 (1), (pp. 57-80). Braga. Universidade do Minho.
- Lima, L. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo. Editora Cortez.
- Lima, L. (2001). Políticas de Educação de Adultos: Da (não) reforma às decisões pós reformistas, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.º 1, (pp. 41-66).
- Lima, L. (2002). *Jornal "A Página da Educação"*, ano 11, n.115, setembro, (p. 21).
- Lima, L. (2004). *Educação de Adultos. Forum III*. Braga. Universidade do Minho
- Lima, L. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In Canário, R e Cabrito, B. (Org.) *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*, (pp. 31 -60). Lisboa. Educa.
- Lima, L. (2006). Administração da Educação e Autonomia das escolas. In A Educação em Portugal (1986-2004). Alguns contributos de investigação. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, (pp. 5-66)
Disponível em: <http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/>.
Acedido em Junho de 2011
- Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras*, (pp. 227-253). Universidade do Porto.
Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11727>.
Acedido em Junho de 2011.
- Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo. Cortez Editora.
- Lima, L. (2012). Educación Permanente en tempos de Crisis: Volviendo a Freire, Gelpi e Illich. In *Educación Permanente, Vida Recibida y Cambio de Civilización* (pp. 41-62). Valencia. Edicions del Crec.
- Lima, M. J. (1992). As Ciências da Educação e a reforma Curricular do Ensino Básico: Um enfoque centrado no processo. In *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*, (pp. 45-63). Porto. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of Adult Education*. N.York: New Republic, INC.
Disponível em: <https://archive.org/details/meaningofadulthood00lind>.
Acedido em Agosto de 2011.
- Lindley, R. (2000). Economias baseadas no conhecimento. In Rodrigues, M.J. (org.), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*. Lisboa. Celta Editora.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. S. (2006). Encruzilhadas do desenvolvimento: falácias, dilemas, heresias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, (pp. 41-61).
- Lopes, M. (2006). *Animação sociocultural em Portugal*. Chaves. Intervenção.

- Lucio-Villegas, E. e Fragoso, A. (2001). A alfabetização como construção de saberes contra-hegemônicos. In António Simões, Albertina Vieira, Cristina Coimbra Vieira, Luís Alcoforado, Maria Pedroso de Lima, & Maria Filomena Gaspar (orgs.) *Actas das II Jornadas. Modelos e Práticas em Educação de Adultos*. (pp. 65-78). Coimbra. Ediliber Editora Publicações.
- Machado, A. (1999). *Antologia Poética*. Lisboa. Editorial Cotovia.
- Magalhães, J. (1996). “Um Apontamento para a História da alfabetização e da Educação de Adultos nos Séculos XIX e XX em Portugal” in Simões, A. (org.) *Actas das Jornadas Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas*, Coimbra, (pp. 83-102).
- Magendzo, A. (2004). Dialogando con la educación popular: una contribución en la búsqueda de nuevos lenguajes. In Debate Latino-Americano sobre Educación Popular II. Vigencia de la EP: Reflexiones de educadores y educadoras de América Latina.
- Revista La Piragua, Cidade do Paraná, n. 21*, (pp. 7-12).
Disponível em: <http://www.caaal.org/piragua/Piragua>.
Acedido em Abril 2012
- Mayo, P. (2004). *Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre. Artmed.
- Mayo, P. (2006). Paulo Freire, globalización y educación liberadora. In Fórum Paulo Freire. V Encontro Internacional. *Sendas de Freire opresiones, resistencias y emancipaciones em un nuevo paradigma de vida*, (pp.255-272). Institut Paulo Freire de España y Crec.
- Makarenko, A. (2005). *Poema Pedagógico*. S. Paulo. Editora 34.
- Martin, I. (2008) Whither Adult Education in the Learning Paradigm? Some Personal Reflections. *Plenary address to the 38th Annual SCUTREA Conference*, University of Edinburgh.
Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/173668.pdf>
Acedido em Agosto de 2102
- Martin, I. (2009). *Haverá lugar para a Educação de Adultos no Paradigma do Ensino?* Rizoma Freireano, nº 3. Instituto Paulo Freire de Espanha.
- Marx, K. (1983). *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural,
- Marx, K, e Engels, F. (1975). *A ideologia alemã*. Lisboa. Editora Presença.
- Maslow, A. (1954) *Motivation and personality*. New.York. Harper and Row Publ.
- Mead, G. H. (1972). *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Melo, A. & Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal 1974/76*. Lisboa. Livros Horizonte, 4.
- Melo, A. (1985). Educador de Adultos: um gestor de recursos a nível local. In *Revista Forma, nº 16*. Direcção Geral de Educação de Adultos.
- Melo, A. (1988). O desenvolvimento local como processo educativo, in *Formação para o auto-emprego e desenvolvimento local em zonas rurais* (pp. 58-63). *Cadernos “A Rede”, nº2*. Faro. Projeto RADIAL.

- Melo, A. (1990). Para uma rede do desenvolvimento local em Portugal. Editorial de *A REDE*, nº1. Faro. Associação In Loco, (pp. 1-2).
- Melo, A. (1991). Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural. *Forum*, 9/10, (pp.149-160).
- Melo, A. (1994). Educação e formação para o desenvolvimento rural. in L. C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Forum I*. (pp. 137-149). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Melo, A. (1996). “Que Educação de Adultos para uma Sociedade em Mutação”. In Simões, A. (org.) *Actas das Jornadas Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas*, (pp. 19-26). Coimbra. Actas das Jornadas Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas. Coimbra.
- Melo, A. (1997). Educação Permanente ou materialismo crescente. In *Passagens Revoltas (1970-2012)*, (pp 265-268). Lisboa. Edição Associação In Loco.,
- Melo, A.; Queirós, A.; Silva, A.; Salgado, L.; Rothes, L.; Ribeiro, M. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos : documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Colecção Educação para o futuro. Lisboa Ministério da Educação.
- Melo, A. (2000). Políticas e Estratégias Culturais para o Desenvolvimento Local. In L. Lima (Org.) *Educação de Adultos - Fórum II*, (pp. 17-28). Braga. Universidade do Minho.
- Melo, A. (2002). A Educação e Formação ao Longo da vida como via para inclusão: Assimilação ou autonomia. In *Passagens Revoltas (1970-2012)*, (pp. 372-376). Lisboa. Edição Associação In Loco,
- Melo, A. (2003). *A ausência de uma política de educação de adultos como forma de controle social e alguns processo de resistência*. Disponível em: www.campus.usal.es/~doctoradoepa/textos/Articulo_Melo.pdf. Acedido em Maio de 2011
- Melo, A. (2005). Formação de Adultos e Desenvolvimento Local. In Canário, R. e Cabrito, B. (Org.) *Educação de Adultos. Mutações e Convergências*, (pp. 97-114). Coimbra. Educa.
- Melo, A. (2006). Educação Permanente, guia de maniesto político nas encruzilhadas da Humanidade. In *Passagens Revoltas (1970-2012)*, (pp. 499-508). Lisboa. Edição Associação In Loco.
- Melo, A. (2010). A Nova Educação Formação de Adultos em Portugal pede uma organização nova. *Revista Aprender ao Longo da Vida*, nº 13.
- Melo, A. (2011). A Educação Permanente, guia de vida e manifesto político nas encruzilhadas da humanidade. In Alberto de Melo Passagens Revoltas (1970-2012), (pp.499-508). Lisboa. Associação In Loco
- Melo, A (2011 a). Educação de Adultos ao longo da vida, pela e para autonomia. In Alberto de Melo Passagens Revoltas (1970-2012), (pp.509-517). Lisboa. Associação In Loco.

- Melo, M. (2011). Contributos para a compreensão do «Efeito Professor TEIP»: proposta de um programa de pesquisa em Sociologia. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, (pp. 159-169).
- Mendonça, O. (2009). Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. *Revista UNIVESP. Universidade Estadual Paulista* (pp.23-35)
Disponível em :<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/>.
Acedido em Julho de 2011.
- Mesquida, P (2007). O Diálogo de Ilha e Freire em torno de uma Educação para uma nova sociedade. *Revista Contrapontos*, volume 7, (3), (pp. 549-563).
- Mesquita, M.H. (2012) *Integração Escolar em Portugal*. *Ensino Magazine*, ano XIV, nº 167.
Disponível em: <http://www.ensino.eu/publicações-e-artigos.aspx>
Acedido em 27/1/ 2012
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.3, nº2, (pp. 103-117).
- Ministério da Educação (1979). *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos. Relatório Síntese*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1992). *Roteiro da Reforma do sistema Educativo 1986-1996: guia para pais e professores*, Lisboa. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1998). Uma aposta Educativa na Participação de Todos. *Documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, R. (2010) Genealogia da lei da igualdade no trabalho e no emprego desde finais do Estado Novo In Virgínia Ferreira (Org) *A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal: Políticas e Circunstâncias*, (pp. 31-55). Coleção: “Estudos”. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1979). *Relatório de Síntese, Trabalho Preparatórios para o PNAEBA*. Lisboa, Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário
- Ministério da Educação. (1998). Uma aposta Educativa na Participação de Todos. *Documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mónica, M. F.(1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- Monteagudo, J. (2009). Historias de Vida Y Teorías de la Educación: Tendiendo puentes. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 19, (pp 207-232)
Disponível em:
<http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/12Monteagudo.pdf>.
Acedido em 1 de Março de 2012

- Monteagudo, J. (2010). Biografía, Identidad Y Aprendizaje em estudiantes no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol 14, nº 3
Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART9.pdf>.
Acedido em Março de 2012.
- Moraes, V. (1980). *O Operário em Construção e outros Poemas*, Lisboa. Dom Quixote.
- Morais, J. (2013). *Alfabetizar em democracia*. Lisboa. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Moran, J. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas. Papirus.
- Moreno, L. (2003). A animação do desenvolvimento de áreas desfavorecidas em Portugal: das incidências segmentadas às abordagens territoriais. Porto. *Revista da faculdade de Letras- Geografia, I série, vol. XIX*, (pp 309-317)
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Para a Educação do Futuro*. Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Moura, H. (1979). *Manual de Alfabetização*. Lisboa. Editorial Caminho.
- Moura, R. (1999). Aprendizagem Transformativa: uma abordagem ao conceito. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, ano 33, nº1, (pp. 19-44)
- Mozzicafreddo, J.; Guerra, I.; Fernandes, M.; Quintal, J (1989). Modelos de gestão e de legitimidade no sistema político português. *Sociologia*, nº 6, (pp 51-80).
- Mucchielli, R. (1994). *A Entrevista Não-Directiva*. São Paulo. Martins Fontes.
- Movimento da Escola Moderna (1994). *Estatutos e Regulamento Interno*. Lisboa. MEM.
- Neill, A.S. (1976). *Liberdade Sem Medo (Summerhill)*. São Paulo. Instituição Brasileira de Difusão Cultural.
- Neves, C. (2010). Aprendizagem ao Longo da Vida: das orientações comunitárias às estratégias de cinco Estados-membros In *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*, (pp. 53-74). UIED. Coleção Educação e Desenvolvimento Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Nico, B. & Nico, L. (2011). Qualificação de adultos no interior sul de Portugal: para onde? In Bravo Nico & Lurdes Nico (Orgs). *Qualificação de adultos: realidades e desafios no sul de Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo (pp. 9-25)
- Nico, B.; Nico, L.; Ferreira, F.; Tobias, A. (2013). *Educação e Formação de Adultos no Alentejo. O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no período 2000-2005*. Coleção Educação, Território e Desenvolvimento Local.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. In António Nóvoa, Francisco Marcelino, Jorge do Ó (Orgs) (2012) *Sérgio Niza Escritos sobre Educação*, (pp. 216-229). Lisboa. Tinta da China Edições

- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. In António Nóvoa, Francisco Marcelino, Jorge do Ó (Orgs) (2012) *Sérgio Niza Escritos sobre Educação*, (pp. 389-400). Lisboa. Tinta da China Edições.
- Niza, S. (2005). A construção de uma democracia na ação educativa. *Educação, Temas e Problemas, I* (pp. 147-167). Lisboa. Edições Colibri.
- Niza, S. (2007). A Balcanização do 1ºCiclo do Ensino Básico. In *JL Educação* (de 14 a 27 de Fevereiro de 2007), (pp. 4-5).
- Niza, S. (2010). Por uma visão estratégica da formação. In António Nova, Francisco Marcelino, Jorge ramos do Ó (Org) *Sérgio Niza, Escritos sobre a Educação*, (pp. 656-667). Lisboa. Tinta da China Edições.
- Nogueira, A. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nogueira, A (1999). Prefácio à 5ª Edição. In Freire, P. & Nogueira, A. (1999). *Que Fazer. Teoria e Prática em Educação Popular*, (pp. I-IV). Petrópolis. Editora Vozes.
- Norbeck, J. (1981). *Formas e Métodos de Educação de Adultos*. Braga. Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1988). “A República e a Escola. Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades”. *Revista Portuguesa de Educação*, 1988, 1 (3), (pp. 29-60).
- Nóvoa, A. (1990). A Educação Nacional. In Fernando Rosas (Org.) *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa. Editorial Presença
- Nóvoa, A (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In António Nóvoa (Coord.) *As organizações escolares em análise* (pp 13-42). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1993). *A imprensa de Educação e Ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1994). *História da Educação*. Lisboa, Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (org.). *Vidas de Professores*, (pp.11 – 30). Porto. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa. Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Tempo Presente*. Lisboa. Educa.
- Nóvoa, A. (2011). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In O regresso dos professores*, (pp.45-62). Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>. Acedido em Maio de 2012.

- Núñez, C. (2004). Aportes para el debate latinoamericano sobre la vigencia y proyección de la educación popular. In Debate Latino-Americano sobre Educación Popular II. Vigencia de la EP: Reflexiones de educadores y educadoras de América Latina. *Revista La Piragua, Cidade do Paraná*, n. 21, (pp 13-20).
Disponível em: <http://www.ceaal.org/piragua/Piragua>.
Acedido em 10/4/2012
- Núñez, C. (2006). Sentir, amar, pensar...la sienda de la tierra. In Fórum Paulo Freire. V Encontro Internacional. Sendas de Freire opresiones, resistencias y emancipaciones em un nuevo paradigma de vida, (pp.13-50). Institut Paulo Freire de España y Crec.
- OCDE (1994). *Analfabetismo funcional e rentabilidade económica*. Porto. Edições ASA.
- Olabuénaga, J. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira, C. (1995). *História dos Municípios e do Poder Local*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Oliveira A. (1997). Autodirecção na aprendizagem: a actualidade de um constructo, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, n.º 1,2 e 3, (pp. 35-57).
- Orwell, G. (2008). *Por que escrevo e outros ensaios*. Lisboa. Editora Antígona.
- Osorio, A. (2004). *Animação Sociocultural na terceira idade*. In Jaume Trilla (Coord.) *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Osorio, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores. Teoria e Praxis*. Braga. Universidade do Minho.
- Patrício, M. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. In *Inovação, Vol. 2*, n.º 3, (pp. 229-245).
- Patrício, M. (1990). *A Escola Cultural. Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa. Texto Editora.
- Paúl, M.C. (1997). *Lá para o fim da Vida: Idosos, Família e Meio Ambiente*. Coimbra. Livraria Almedina.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed
- Perrot, M. (2007) *Uma História das Mulehres*. Lisboa. Edições ASA.
- Pina, L. (1986). *História do cinema português*. Mem Martins. Publicações Europa-América.
- Pineau, G. (1985). "A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação", in António Nóvoa; Matthias Finger (Org). *O método (auto) biográfico e a formação*, Lisboa: Departamento de Recursos Humanos / Ministério da Saúde.

- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: génese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*. Vol.32 no.2. São Paulo. Maio/Agosto.
Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2>.
Acedido em Fevereiro de 2011
- Pintassilgo, J e Mogarro, M. J. (2003). *A ideia de Escola para todos no pensamento pedagógico português*. Universidade de Lisboa.
Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/40201>.
Acedido em Março de 2011
- Pinto, A. (1997). *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo. Cortez Editora.
- Pires, A. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Ph.D Thesis. Lisboa: MCES /Gulbenkian
- Poirier, J., Clappier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida: Teoria e Prática*. Oeiras. Celta Editora.
- Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98*. Lisboa: APM, (pp. 27-44)
- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da Inclusão. In *caminho para as escolas Inclusivas*, (pp. 33-48). Instituto de Inovação Educacional,
- Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa. Padrões Culturais Editora.
- Pujadas (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9 ,(pp. 127-158)
- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos. Vida no currículo e currículo na vida* (Perspectivas e Reflexões;1) Lisboa. Agência Nacional para a Qualificação
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, R. (1998). O chamado problema do analfabetismo: as políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX). *Ler História*, 35, (pp. 45-70).
- Ralha-Simões, H. (1995) *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE
- Reis, P. (2012).Desenvolvimento local: o binómio turismo/áreas rurais nas estratégias de desenvolvimento local. *Exedra • n.º 6*
Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/10-Edu.pdf>.
Acedido em Outubro de 2013
- Ribeiro, M. (2008). Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. *Revista Perspectiva, Florianópolis*, v. 26, n. 1, (pp. 41-67).
- Riessman, C. (1993). *Narrative Analysis*. London. Sage Publications.
- Rodrigues, M. (2011). Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da história. *Revista HISTEDBR*, n.44, (pp. 216-234).

- Rogers, C. (1983) *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Editores Moraes.
- Rogers, C. (1986) *Grupos de Encontro*. Lisboa: Editores Moraes.
- Rosas, F. (1994). O Estado Novo:1926-1974.Vol.VII. *História de Portugal*.Lisboa. Círculo de Leitores.
- Roths, L. (1998). Os Projectos de Desenvolvimento Local como Contextos de Excelência da Educação de Adultos: Realidade e Desafios, *A Rede*, Novembro/edição especial, (pp. 46-47)
- Roths, L. (2012). O Direito dos adultos à educação e as resistências meritocráticas. In Licínio Lima e Paula Guimarães (Orgs) *Percursos educativos e vidas dos adultos*, (pp. 143-159). Universidade do Minho. ATAHCA.
- Ruivo, F. (2014) Poder local foi incapaz de mudar "lógica centralista". *Notícias sobre poder local*. Lusa
Disponível em: <http://saladeimprensa.ces.uc.pt/?col=noticias&id=9562>.
Acedido em Maio 2014.
- Ruquoy, D. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- Sacristán, J.G. (1992). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores*. (pp. 62-92). Porto. Porto Editora.
- Sarmento, M. J. (1991). *Professores do Ensino Primário: a carreira e/ou a vida*. CEFOPE. Braga: Universidade do Minho
- Sarmento, M.J. (1994). *A vez e a Voz dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sampaio, S. (1977). *O Ensino Primário 1911-1969, contribuição monográfica*, vol. III, Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- Sanches, I. Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, (pp. 63-83)
- Santos, B. S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares, Gradiva.
- Santos, B. S. (1992). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto. Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2000), "Contexto e Princípios de uma Discussão Sobre as Políticas Sociais em Portugal", *Conferência apresentada no Seminário Europeu "Políticas e Instrumentos de Combate à Pobreza na União Europeia: A Garantia de um Rendimento Mínimo"*, Almancil, 1 e 2 de Fevereiro.
- Santos, M.S. (2003). *Memória coletiva e Teoria Social*. São Paulo: Annablune.
- Sarmento, M.J. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

- Sasaoka, T. (1990). Os materiais para recém-alfabetizados. *In Forma* n° 38, (pp.36-41).. Direcção Geral de Extensão Educativa.
- Schiefer, U.; Batista, A.; Batista, C.; Gandra, L. (2000). *MAPA – Método Aplicado de Planeamento e Avaliação*. Mem Martins. Editorial do Ministério da Educação
- Schön, D. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Schwanitz, D. (2004). *Cultura. Tudo o que é preciso saber*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Schwandt, T. (1994). Construtivist, interpretivist approaches to human inquiry. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Serviço Distrital de Extensão Educativa de Faro (1990). *Relatório de Actividades*. Direcção Regional de Educação do Sul (Documento Policiado).
- Silva, M. M. (1964). Oportunidade do desenvolvimento comunitário em Portugal. *Análise Social*, 21 (7/8), (pp. 498-510).
- Silva, A. (1990). *Educação de Adultos: educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Silva, A. e Rothes, L. (1999). Educação de adultos. In AA.VV., *A Evolução do Sistema Educativo em Portugal e o PRODEP III*, Estudos Temáticos. Lisboa, Departamento de Avaliação e Prospectiva / Ministério da Educação.
- Silva, T. (2003). *A produção social da identidade e da diferença*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sirvent, M. T. (1978). *Cultura Popular Y Educacion en la Argentina*. Unesco.
- Sitoe, R. (2006) Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? I *Comportamento Organizacional e Gestão*, vol. 12, n° 2, (pp. 283-290)
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Gráficas Rogar.
- Sousa, R. (2000). Municípios e autonomia das escolas. *Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul*, (pp. 67-85).
- Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php>
- Acedido em Março de 2012
- Stoer, S.(1983). “ A Reforma Veiga Simão no Ensino. Projecto de Desenvolvimento Social ou «Disfarce Humanista»? *Análise Social* n° 19, (pp. 793-822).
- Stoer, S. (1986) *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto. Edições Afrontamento.

- Stoer, S. (1994) O Estado e as Políticas Educativas: Uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 26, (pp. 149-173).
- Stoer, S. (2006). Educação como Direito: o papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. V.22, nº 1, (pp.129-151)
Disponível em: seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/18726/10949.
Acedido em Agosto de 2011.
- Stoer, S. (2008). O Professor como missionário: Uma concepção pré-industrial? *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 26, (pp. 91-100).
- Tardiff, M. (2000). *Formação dos professores e contextos sociais*. Lisboa. Res Editora.
- Tardif, M. (2003). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Tardif, M. e Lessard, C. (2005). *O Trabalho Docente*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra. Livraria Almedina
- Tavares, J. (1992) *A Aprendizagem como Construção de Conhecimento pela via de Resolução de Problemas e da Reflexão*. Aveiro: CIDInE.
- Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve*. Porto. Porto Editora
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In Idália Sá-Chaves (Org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 59-74). Porto. Porto Editora.
- Távora, A; Vaz, H. e Coimbra, J. (2012). A(s) crise(s) da Educação e Formação de Adultos em Portugal. *Revista Saber e Educar*, nº 7.
Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/>.
Acedido em Janeiro de 2014
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Lisboa. Editora McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na Profissão Docente*. Lisboa. Colecção Andarilho, Profedições,Lda.
- Teodoro, A. e Aníbal, G. (2008). A Educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 48, (pp. 73-91).
Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie48a03.pdf>.
Acedido em Maio de 2012
- Titz, J. (1995). O projecto “Educação Permanente” do Conselho da Europa. In *Revista Europeia de Formação Profissional – CEDEFOP*, Nº 6 (Setembro a Dezembro de 1995), (pp. 45-49).
Disponível em: http://www.oei.es/etp/revista_cedefop_nº6_portugues.pdf.
Acedido em Janeiro de 2011.
- Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa. Edição Livros do Brasil.

- Toffler, A. (1991). *Os Novos Poderes*. Lisboa. Edição Livros do Brasil.
- Tomé, A. (2001). *Sociologia da Educação*. Lisboa. Editorial Minerva
- Torrado, S. (1991). *Educación de Adultos y Calidad de Vida*. Barcelona. El Roure Editorial.
- Torres, C.A. (2003). Política para educação de adultos e globalização. In *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, (pp. 60-69).
Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>.
Acedido em Agosto 2011
- Torres, C.A. (2006). El aprendizaje de una educación para la justicia social transformadora. Borrador para una teoría de la marginalidad y la contribución de la mayeutica Freireana. In *Fórum Paulo Freire. V Encontro Internacional. Sendas de Fríre opresiones, resistencias y emancipaciones em un nuevo paradigma de vida.*, (pp. 235-244). Institut Paulo Freire de España y Crec.
- Torres, R. M. (2010). Alfabetización y Aprendizaje a lo Largo de Toda a Vida. In Lucio-Villegas Ramos, E. Guadas, P. (Eds.) *El valor de la palabra*, (pp. 269-283). Valencia. Ediciones del Crec.
- Touraine, A. (1999). *Como sair do Liberalismo?* Lisboa Edições Terramar.
- Touraine, A. (2005) *Um novo Paradigma. Para compreender o mundo de hoje*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Trilla, J. (2004). Conceito, Exame e Universo da Animação Sociocultural. In Jaume Trilla (Coord.) *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto. Edições ASA.
- Trigo, M. (2002). A ANEFA no quadro do PNE. In Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão, e Márcia Trigo (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Facto de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa, ANEFA
- Trigo, M. (2007). O duplo imperativo a ALV e da competitividade. In *Aprendizagem ao longo da vida no Debate nacional sobre Educação*, (pp. 61-72). Conselho Nacional de Educação.
- Unesco (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. In *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade*. Salamanca. Espanha.
Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.
Acedido em Agosto 2011
- UNESCO (1976). *Actas de la Conferencia General 19.a reunión Nairobi, 26 de octubre - 30 de noviembre de 1976. Vol. 1.*
Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038s.pdf.
Acedido em Março de 2012
- UNESCO (2010). *Relatório Global Sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília. UNESCO.
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>.
Acedido em Maio de 2011.

- União Europeia (2000). *PRODEP III. Programa Operacional da Educação 2000-2006*.
Disponível em: <http://www.qca.pt/pos/download/2000/prodep.pdf>.
Acedido em Maio de 2012
- UNICEF (2004). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
Disponível em : www.unicef.pt/convenção_direitos_criança2004.pdef.
Acedido em Agosto de 2011.
- Valente, J. (2011). *Para a história dos tempos livres em Portugal, da FNAT à INATEL (1935 – 2010)*. Lisboa. Edições Colibri.
- Van Manem, M.(1991) Reflectivity and the Pedagogical Moment: The Normativity of Pedagogical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 23 (6), (pp. 507-536).
- Vários (1987). *Educação de Adultos, Minorias e Áreas Desfavorecidas. Relatório Final do Seminário Internacional. Faro. Escola Superior de Educação*.
- Varine, H. (2004) Património e educação popular. *Revista Aprender ao longo da vida*, nº 2 (pp. 36-41).
- Vieira, R. (1992). *Entre a Escola e o Lar*. Lisboa. Escher.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades*. Porto. Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2004). Identidades reconstruídas: O caso dos professores com mobilidade social ascendente. *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Identidades e Estilos de Vida*, (pp. 59-68). Braga: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Vieira, R. (2007). Identidades, Histórias de vida e Culturas escolares: Contribuições e desafios para a formação de professores. *In III Seminário de Educação “Memórias, Histórias e Formação de Professores*
Disponível em: <https://iconline.ipliria.pt/bitstream/10400.8/513/1/I.pdf>.
Acedido em 22 de Maio de 2012
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo. Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Vygotsky L.S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walther, A.; Bois-Reymond, M. e Biggart, A (2006). *Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working*. Frankfurt. Peter Lang.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press
- Werthein, J. e Cunha, C. (2005). *Fundamentos da Nova Educação. Cadernos UNESCO. Série Educação, Volume 5*.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa. Educa.

